



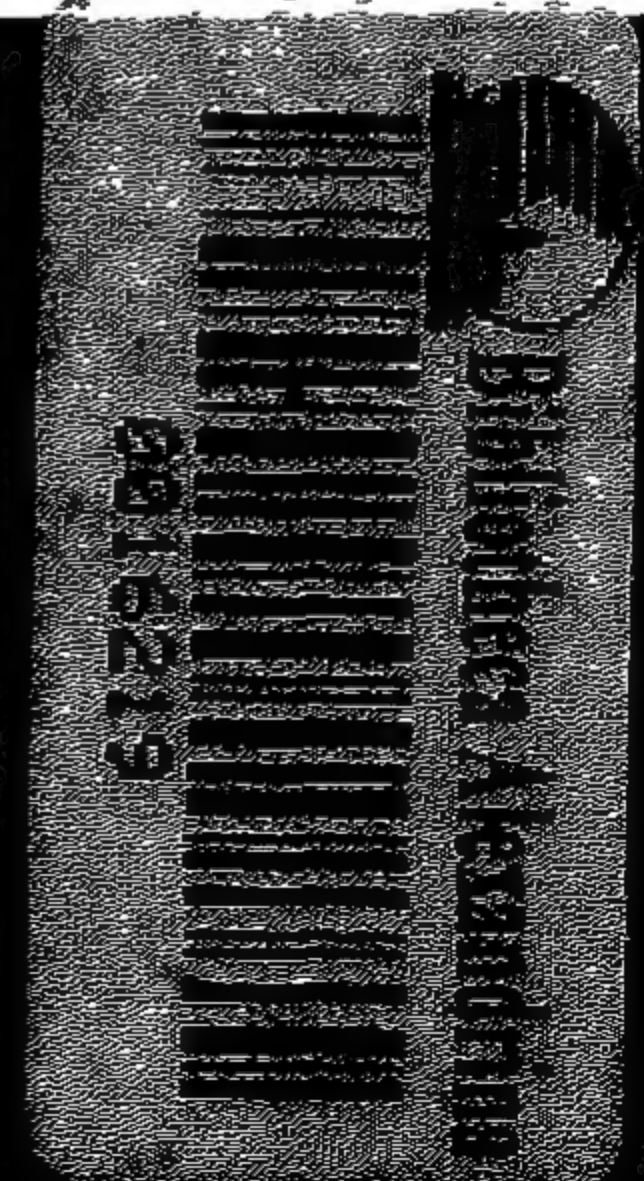
مركز دراسات الوحدة العربية

سلسلة التراث القومي

الاعمال القومية لساطع الحصري: (١٢)

# حول الوحدة الثقافية العربية

ابو خلدون ساطع الحصري





**حول الوحدة الثقافية المربية**





**مركز دراسات الوحدة العربية**

**سلسلة التراث القومي**

**الاعمال القومية لساطع الحصري: (١٢)**

# **حول الوحدة الثقافية العربية**

**ابو خلدون ساطع الحصري**

« الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة  
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية »

### **مركز دراسات الوحدة العربية**

بناية « سادات تاور » - شارع ليون - ص. ب. : ٦٠٠١ - ١١٣ بيروت - لبنان  
تلفون ٨٠١٥٨٢ - ٨٠١٥٨٧ - ٨٠٢٢٣٤ - برقية : « مرعري »  
تلكس : ٢٣١١٤ مارا بي

---

حقوق نشر الطبعة الخاصة محفوظة للمركز

طبعة خاصة (\*)

الطبعة الاولى : بيروت : آذار/ مارس ١٩٨٥

الطبعة الثانية : بيروت : اب / اغسطس ١٩٨٥

(\*) نشر هذا الكتاب لأول مرة عام ١٩٥٩ .

## المحتويات

٧	تمهيد .....
١١	نقد كتاب الوحدة الثقافية العربية .....
١٣	حول مقومات الأمة .....
١٧	كلمة ختامية .....
١٩	استطراد : حول مفهوم الثقافة .....
٢١	حول الوحدة الثقافية العربية .....
٣٥	خاتمة .....
٣٧	ذيل .....
٤٣	الاستقلال الثقافي .....
٦٩	الثقافة العربية وثقافة البحر الابيض المتوسط .....





## تمهيد

إني كنت أتألم كثيراً من ملاحظة آثار التشتت والبلبلّة التي اعتورت الثقافة في البلاد العربية ، في عصر انبعائها الأخير ونهضتها الحديثة ؛ وكنت أدعو - منذ أمد بعيد - إلى الحيلولة دون استئراء هذه البلبلّة والسعي وراء توحيد « الثقافة » في مختلف الأقطار العربية .

وعندما نشرت في مجلة الرسالة المصرية - سنة ١٩٣٨ - الخطاب المفتوح الذي وجهته إلى الدكتور طه حسين تحت عنوان « بين مصر والعروبة » كنت قد أنهيت الخطاب المذكور بالكلمات التالية :

« إني اعتقد أن توحيد الثقافة من أهم العوامل التي تهيء سائر أنواع التوحيد . وأقول بلا تردد : اضمّنوا لي وحدة الثقافة وأنا أضمن لكم كل ما بقي من ضروب الوحدة . . . » .

وعندما وضعت - سنة ١٩٤٤ - مشروع « قانون المعارف العامة » الذي نسف - في حملة واحدة - جميع النظم التي كان قد قيدها بها الفرنسيون ، في سوريا ، ذكرت في الفقرة الأخيرة من مادته الثانية ، أن من جملة مهام وزارة المعارف :

« تقوية الصلة الثقافية بين سورية وبين شقيقاتها ، بغية تكوين ثقافة موحدة في جميع البلاد العربية » .

وعندما نشرت « حولية الثقافة العربية » الأولى - سنة ١٩٤٩ - صدرتها بـ « نظرات تاريخية » تناولت فيها تطور نظم التعليم في مختلف الأقطار العربية ؛ وأنهيت النظرات المذكورة بالكلمات التالية :

« يظهر من هذه النظرات السريعة والشاملة التي ألقيناها على تاريخ المعارف في مختلف الأقطار العربية ، أن الفروق التي تشاهد بين هذه الأقطار ، من حيث نظم التعليم واتجاهات الثقافة ، لم تكن محصول طبيعة البلاد الأصلية وحاجاتها الحقيقية ، إنما كانت نتائج السياسات الأجنبية التي سيطرت على مقدراتها عن طريق الانتداب أو الاحتلال .

ولا مجال للشك في أن هذه الفروق ستضاعل ، كلما تخلصت الدول العربية من النظم التي ورثتها عن عهود الاحتلال والانتداب ، وكلما عدلت النظم والأوضاع القائمة في بلادها ، وفق ما تقتضيه مصالحها الحقيقية ، بنظرات شاخصة نحو المستقبل البعيد ، والمثل الأعلى الذي تنطوي عليه فكرة العروبة الخالدة .

وفي المقدمة التي كتبها للحولية المذكورة قلت - بعد أن أشرت إلى الكلمات الأنفة الذكر :

« إنني آمل أملاً قوياً ، بأن الذين بيدهم زمام أمور المعارف والثقافة في مختلف الدول العربية ، عندما يلمسون الحقيقة التي سردها آنفاً - من بين صفحات هذا الكتاب - لمس اليدين ، سيشعرون شعوراً أقوى وأوضح مما كانوا يشعرون به ، بوجوب العمل على إزالة هذه الفوارق ، بكل اهتمام واندفاع .

وأعترف بأن هذا الأمل هو الذي دفعني إلى تحمل مشاق هذا التأليف ، وتقديمه على غيره من التأليف .

وقد كررت هذه العبارات في مقدمة كل واحدة من الحوليات الأربع التي أصدرتها بعد الأولى ، لأني لاحظت ، بكل أسف ، أن وزارات المعارف لم تخط خطوات جدية وناجعة في سبيل إزالة الفروق الموروثة من عهود الاحتلال والانتداب ، وتحقيق الوحدة المنشودة في ميادين التعليم والثقافة .

وبناء على ما تقدم ، إنني شعرت بسرور عظيم بغمرني ، عندما شاهدت الخطوات الإيجابية التي أخذت تخطوها بعض الدول العربية بعقد « اتفاق الوحدة الثقافية العربية » منذ سنة ١٩٤٧ .

ولكنني صدمت أخيراً ، عندما طالعت كتاباً مطبوعاً سنة ١٩٤٨ ، يعترض على هذا الاتجاه ، ويزعم أن « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية في البلاد العربية ينطوي على محاذير عظيمة » ، ولا سيما عندما لاحظت بأن الكتاب يتضمن المحاضرات التي ألقاها الاستاذ الكبير اسماعيل القباني في معهد الدراسات العربية العالية خلال سنة ١٩٤٨ .

ونظراً لعلو مكانة الأستاذ المحاضر من ناحية ، ولسمو رسالة المعهد المذكور من ناحية ثانية ، ولخطورة موضوع « الوحدة الثقافية » من ناحية ثالثة . . رأيت من الواجب عليّ أن أناقش الآراء المسرودة خلال المحاضرات المذكورة لاستقصاء واستجلاء الحقائق في هذه القضايا الهامة .

يبدأ الأستاذ القباني محاضراته ببعض المقدمات عن معنى القومية والثقافة والتعليم ، ثم ينتقل إلى بحث النظم والمناهج .

وأنا أرى من الضروري - والحالة هذه - أن أناقش أولاً ما جاء في الكتاب عن « مقومات الأمة » ثم انتقل إلى مناقشة ما جاء فيه عن قضايا نظم التعليم وخطط الدراسة .



نقدُ كتاب  
الوحدة الثقافية العربية



## حول مقومات الأمة

- ١ -

لقد تطرق الأستاذ الكبير إسماعيل محمود القباني إلى بحث « مقومات الأمة » في المحاضرات التي ألقاها في معهد الدراسات العربية العالية عن « الوحدة الثقافية العربية » .

وهذا ما قاله في هذا الصدد :

« أما مقومات الأمة ، فتختلف وجهات النظر فيها . فهناك من يشترطون الوحدة الجغرافية ، أو الوحدة الجنسية ، أو وحدة اللغة ، أو وحدة الدين الخ . . وبعض هذه الشروط ، كالوحدة الجنسية ، لم يعد لها أساس علمي ، فالعلماء لا يسلمون الآن بوجود أجناس نقية ، أو صفات جنسية ثابتة في أية أمة حديثة .

وبعضها الآخر له قيمته ، ولكنه لا يتعين وجودها جميعاً في أي أمة . فوحدة اللغة مثلاً ، تلعب دوراً هاماً في تماسك الأمة ، لأنها تؤدي إلى تماثل في التفكير ، وتقوي الشعور بالانتماء إلى جماعة متميزة عن غيرها . ولكن هناك أمماً ، كالأمة الهندية أو السويسرية ، لا تتكلم لغة واحدة .

والوحدة الدينية كانت من الأسس الهامة التي قام عليها الشعور القومي في الماضي ، ولا يزال لها أثرها ، ولكنها فقدت شيئاً من قوتها في العصر الحديث ، لنمو التسامح الديني .

ولعل من أقرب التعاريف التي تحدد مقومات الأمة إلى الدقة العلمية ، تعريف المفكر السياسي أرنست باركر ، وفيه يقول :

« يمكننا أن نقول أن الأمة جماعة من الناس ، تسكن رقعة جغرافية معينة ، وبالرغم من أنها يغلب أن تكون قد انحدرت من أجناس مختلفة ، لها ذخيرة مشتركة من الأفكار والمشاعر ، تجمعت لها



وانتقلت من جيل إلى جيل في خلال تاريخ مشترك ، وتغلب عليها بوجه عام عقيدة دينية مشتركة ، هي جزء من تلك الذخيرة المشتركة . وإن كانت أهمية ذلك في الماضي أكثر من أهميتها في العصر الحاضر ، ولها في العادة لغة واحدة تعبر بها عن أفكارها ومشاعرها ، ولها بالإضافة إلى الأفكار والعقائد المشتركة إرادة مشتركة ، ولذلك تكون ، أو تنزع إلى أن تكون ، دولة قائمة بذاتها ، للتعبير عن تلك الإرادة ، والعمل على تحقيقها .

« وواضح مما سبق أن الذخيرة المشتركة من الأفكار والمشاعر ، والعقيدة الدينية ، واللغة ، هي من العناصر الأساسية للثقافة . ولذلك ، فمقومات الأمة في تعريف باركر ، هي :

( أ ) رقعة جغرافية معينة .

( ب ) ثقافة مشتركة .

( ج ) إرادة مشتركة .

وللإرادة المشتركة أهمية لا تخفى . إذ أن من أهم مظاهر وحدة الأمة أن تعمل معاً بعزيمة ثابتة في المواقف التي تحتاج إلى العمل . على أنها ليست شيئاً مستقلاً عن ثقافة الأمة ، لأن الثقافة هي في الواقع أساس الإرادة المشتركة (ص ٥ - ٦) .

## - ٢ -

هذا هو ما جاء في محاضرات الأستاذ القباني وقد نقلته بنصه الكامل .

ويلاحظ من الفقرات السابقة ، أن الأستاذ لا يدخل اللغة بين « مقومات الأمة » ، ويحصر المقومات أولاً في ثلاثة - هي : البقعة الجغرافية المعينة ، والثقافة المشتركة ، والإرادة المشتركة . ثم يصرح بأن الإرادة المشتركة تتبع الثقافة المشتركة ، ويكون بذلك قد حصر مقومات الأمة بالبقعة الجغرافية وبالثقافة .

أما الحجة التي يستند إليها الأستاذ القباني لاستبعاد اللغة من نطاق مقومات الأمة ، فتنحصر في قوله « ولكن هناك أمماً كالأمة الهندية أو السويسرية لا تتكلم لغة واحدة » .

ولكن ، تجاه هذا القول ، يجدر بنا أن نتساءل : هل يوجد في الهند وفي سويسرا ثقافة مشتركة ؟ أفليست اللغة أهم العناصر في تكوين الثقافة ؟ أفلا ينجم عن اختلاف اللغة - حتماً - اختلاف في الثقافة ؟

مثلاً هل تشبه ثقافة أهالي « بللونزونا » و « آسكونا » ( في المنطقة الإيطالية من سويسرا ) ثقافة جنيف ولوزان ( في المنطقة الرومانشية منها ) وثقافة زوريخ وبازل ( في المناطق الألمانية منها ) ؟



إن الذي أعرفه أنا - والذي يعرفه كل من يدرس أحوال سويسرا دراسة جدية - أن البلاد المذكورة متعددة الثقافات ، بقدر ما هي متعددة اللغات .

ولإزالة الشكوك التي تساور ذهن الأستاذ القباني في هذا المضممار أرى أن استشهد بالنشرات والوثائق الصادرة من دوائر التربية والتعليم في سويسرا نفسها .

بين يدي الآن التقرير الذي قدمته الحكومة السويسرية إلى « المؤتمر الدولي للتعليم » المنعقد في جنيف ، خلال الصيف الماضي : خلال شهر تموز ( يوليو ) سنة ١٩٥٨ .

إن الصفحة الثانية من هذا التقرير تذكر تعدد الثقافات بصراحة تامة ، وأنها ، بعد شرح الخطة التي تسير عليها سويسرا في جعل الكانتونات ، « صاحبة اليد العليا » haute main في شؤون التربية والتعليم ، تقول :

« إذ أن ذلك يتلاءم مع رغبات الشعب ويتمشى مع « تعدد الثقافات وتنوعها » ، في بلد شديد الإعضال مثل سويسرة » .

هذا ، والنشرات الرسمية تبين أن الحكومة الفدرالية كانت تقدم لبعض الكانتونات « منحة مالية » لمساعدتها في دفع حاجاتها الخاصة ؛ وبينها منحة مالية مخصصة لكانتون « تسين » لمساعدة « الثقافة الإيطالية » فيه ، ومنحة أخرى لكانتون « غريزون » لمساعدة « الثقافة الريتورومانية » فيه ؛ وذلك لقلّة سكان هذين الكانتونين ، وضعف أحوالهم المالية .

وفضلاً عن ذلك ، فمن الأمور المقررة والمعتادة في سويسرا ، أن رؤساء دوائر التعليم العام في مختلف الكانتونات يعقدون كل سنة مؤتمراً « بين الكانتونيات » - أنتر كانتونال « لتنسيق شؤون التعليم ، ولكن هذه المؤتمرات السنوية لا تضم رؤساء التعليم في جميع الكانتونات ، بل أن الكانتونات الألمانية تعقد مؤتمراً خاصاً مستقلاً عن الذي تعقده الكانتونات الأخرى .

وكل ذلك لا يترك أدنى مجال للشك في أن سويسرا ، بلاد تضم أربع ثقافات مختلفة ، يقابل كل واحدة منها إحدى اللغات الدارجة فيها .

وعلى كل حال ، إن سويسرا محرومة من الثقافة المشتركة ، كما هي محرومة من اللغة المشتركة . ولذلك أستطيع أن أقول ، بكل تأكيد : أن اعتبار « الثقافة المشتركة » من مقومات الأمة ، مع عدم ادخال اللغة بين المقومات المذكورة إنما يدل على تناقض صريح ، لا يمكن الدفاع عنه ، بوجه من الوجوه .

ما دام الأستاذ القباني يعتبر تعدد اللغات في سويسرا دليلاً على عدم جواز اعتبار « اللغة » من مقومات الأمة ، يترتب عليه ، - لكي يبقى منطقياً مع نفسه - ، أن يخرج « الثقافة » أيضاً من عداد « مقومات الأمة » .

وفي هذه الحالة تنحصر المقومات في « الرقعة الجغرافية المعينة » . مع أن ذلك من أقل الأمور استحقاقاً للدخول بين « مقومات الأمة » لأن كثيراً جداً في الوقائع التاريخية تشهد على أن الرقعة الجغرافية التي تقطنها الأمة قد تتوسع وتتقلص بتوالي السنين ، فضلاً عن أن الأمة الواحدة قد تتقل من رقعة جغرافية معينة إلى رقعة جغرافية أخرى ؛ كما أن الرقعة الجغرافية الواحدة ، قد تضم جماعات تنسب إلى أمم مختلفة .

فإذا أخرجنا الرقعة الجغرافية أيضاً من بين « المقومات » التي يقول بها الأستاذ القباني ، لا يبقى لدينا شيء منها ، على الإطلاق .

### - ٣ -

وأما أسباب انزلاق الأستاذ إسماعيل القباني نحو هذه الأحكام المتناقضة ، فتعود إلى عدم تمييزه بين مفهوم « الأمة » وبين مفهوم « الدولة » .

من الأمور التي تقررهما الأبحاث العلمية الاجتماعية ، أن الأمة شيء ، والدولة شيء آخر . إنها ينطبقان في بعض الأحوال ، ولكنها يختلفان في أحوال أخرى .

وسويسرا، هي من جملة البلاد التي يظهر فيها الاختلاف بين مفهوم الدولة وبين مفهوم الأمة ، بأجلى المظاهر وأبرزها :

فإن سويسرا دولة ، لا أمة .

هي دولة تضم عدة قوميات ، سكانها يتسبون إلى أمم عديدة ، فإن سلسلة طويلة ومتشابكة من العوامل والظروف الجغرافية والتاريخية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية . . . قد تضافرت على إجبارهم على « التعايش السلمي ، مع التعاون الدفاعي » ، في بلاد كثيرة التقاطيع ، في نطاق « دولة اتحادية » Confédération<sup>(١)</sup> .

هي دولة تتألف من خمس وعشرين وحدة حكومية ، تعرف باسم الـ « كانتون »

---

(١) تفاصيل هذه العوامل والظروف في كتابي : دفاع عن العروبة ( بيروت : دار العلم للملايين ،

١٩٥٦ ) ، ص ١٨٢ - ١٨٩ .

Canton . إن كل واحد من هذه الكانتونات مستقل في شؤونه الداخلية استقلالاً تاماً . وأما مهام الحكومة الفدرالية فلا تتعدى شؤون الدفاع والأمور الخارجية ، وبعض المشاريع العمرانية التي تشمل منافعها جميع الكانتونات . لكل كانتون دستور خاص ، وحكومة خاصة ، ومجلس تمثيلي خاص ، وقوانين وأنظمة خاصة ، حتى شعار أو علم خاص . كل ذلك مع أن مجموع سكان هذه الكانتونات يقل عن خمسة ملايين ، ومع أن تعداد أعظمها لا يتجاوز الـ ٨٠٠,٠٠٠ ، وتعداد أصغرها عبارة عن ١٣,٥٠٠ !

وبما تجب ملاحظته في هذا المضمرة ، أن تقسيم الكانتونات المذكورة يتماشى مع مقتضيات التقسيمات اللغوية إلى حد كبير جداً : فمن بين الـ ٢٥ كانتوناً التي تُولف الدولة السويسرية ٢١ «وحيدة اللغة» . وأما تعدد اللغات ، فينحصر في أربعة منها فقط .

إن كانتون برن ، حيث العاصمة الفدرالية من بين هذه الكانتونات الأربعة : أكثرية سكان الكانتون ألماني اللغة ، وقسم منهم فرنسيو اللغة . وفي الكانتون منطقة صغيرة تقع على جبال الجورا ، يتكلم أهلها اللغة الفرنسية . وقد بدأت في هذه المنطقة - على الرغم من صغر رقعتها - حركة قومية ، تهدف إلى الانفصال عن الكانتون ، لتكوين كانتون مستقل عن برن ، داخل نطاق الاتحاد السويسري ، مثل سائر الكانتونات .

وهذه الحركة القومية التي تعرف باسم «الحركة الجوراسية» mouvement jurassien تزداد نشاطاً سنة فسنة ، حتى أن الجرائد السويسرية التي اطلعت عليها خلال الصيف الماضي ، كانت قد نشرت كثيراً من الأخبار والأبحاث عن هذه الحركة ، وعن المظاهرات السلمية التي قامت لفصل المنطقة عن كانتون برن .

ويتبين من كل ما سبق : أن الذين يعتبرون تعدد اللغات في سويسرا دليلاً على عدم جواز اعتبار اللغة من المقومات الأساسية في الأمة ، يخطئون خطأ عظيماً . فإن اللغة - على الرغم من جميع الظروف الخاصة - لا تزال تلعب دوراً هاماً في حياة الدولة السويسرية أيضاً .

## كلمة ختامية

إن عدم اعتبار اللغة من مقومات القومية استناداً إلى تعدد اللغات في سويسرا

وفي بعض البلاد الأخرى ، لهو من الأمور التي اعتاد عليها بعض الكتاب في البلاد العربية منذ مدة غير قصيرة .

وكننت قد استعرضت آراء هؤلاء وحججهم ، وناقشتها ، وفندتها ، مراراً ، منذ عقدين من السنين<sup>(٢)</sup> .

فقد رأيت من الضروري أن أعود إلى هذه المسألة مرة أخرى ، بمناسبة محاضرات الأستاذ القباني ، لأنه يتمتع بمكانة علمية كبيرة ، والآراء التي أبداهـا في هذه المحاضرات ، قد تؤثر في أذهان البعض ، فتولد بلبلة فكرية حول هذه القضية ، التي تتصل بمفهوم القومية العربية اتصالاً وثيقاً ، وتؤثر فيه تأثيراً عميقاً .

---

(٢) أنظر : ساطع الحصري ، آراء وأحاديث في الوطنية والقومية ( القاهرة : مطبعة الرسالة ، ١٩٤٤ ) ، ص ١٢٤ - ١٢٧ ، والحصري ، دفاع عن العروبة ، ص ١٥١ - ١٨١ و ١٨٢ - ١٨٨ .

## استطراد : حول مفهوم الثقافة

يستعمل الأستاذ إسماعيل القباني في محاضراته عن « الوحدة الثقافية العربية » كلمة الثقافة بمعنى واسع جداً ، إذ يقول :

« إن مدلول الثقافة يشمل أسلوب الحياة في الأمة والجماعة كلها ، بجميع مظاهره ، فهو ينصب على الكيفية التي يمارس الناس بها وجوه النشاط المختلفة في البيئة التي يعيشون فيها : كيف يأكلون ، وماذا يلبسون ، وكيف يبنون مساكنهم ، وبم يشغلون لكسب قوتهم ، وكيف ينتقلون من مكان إلى مكان ، وكيف يتراسلون ، وكيف يتزوجون ، وكيف يدفنون موتاهم ، وكيف يقضون أوقات فراغهم ، وما هي أفكارهم ومعتقداتهم ، ودوافعهم ، وما هي آراؤهم وفنونهم » ( ص ١ - ٢ ) .  
ولكني أعتقد أن هذا المعنى الواسع يقابل مدلول كلمة الحضارة . وأما كلمة الثقافة ، فيجب أن لا تستعمل إلا للدلالة على الأمور المعنوية منها .

وأرى أن تسمية « كيفية بناء المساكن ، وكيفية تناول المأكولات ، وكيفية الانتقال من مكان إلى مكان ، وكيفية كسب القوت . . . إلخ باسم « الثقافة » مما لا يستسيغه ذوق اللغة العربية ، كما أن عدم تمييز هذه الأمور - في التسمية - عن الآداب والفنون وسائر الأمور الأدبية والمعنوية ، لا يوافق مقتضيات المنطق العلمي السليم .

يستند الأستاذ القباني في استعمال كلمة « الثقافة » culture بهذا المعنى الواسع إلى « علماء الاجتماع والانتروبولوجيا » ؛ وكان الأجدر به أن يتجنب هذا التعميم . لأن علماء الاجتماع والانتروبولوجيا في فرنسا يميزون مدلول الحضارة civilisation عن مدلول الثقافة culture تمييزاً دقيقاً .

وأنا أعتقد أنه من الأجدر بنا أن نفتدي - في هذا المضمار - بالفرنسيين ، أكثر من الاقتداء بالأمريكان .



كما أعتقد أن المجامع العلمية واللغوية العربية لا يمكن أن تؤيد الأستاذ القباني في استعمال كلمة « الثقافة » بالمعنى الواسع الذي ذكرته آنفاً .

إني كنت شرحت رأيي في معنى الثقافة والحضارة في إحدى محاضراتي المنشورة في كتابي « آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة » . وكنت استندت فيها على الآراء التي أبديت خلال إحدى الندوات العلمية في فرنسا :

كان « مركز الأبحاث التركيبية » المؤسس في باريس ، تحت إدارة المؤرخ المفكر المشهور « هانري بر H. Ber » قد خصص خلال سنة ١٩٣٠ ، أسبوعاً لدرس موضوع « الحضارة والثقافة » . وقد عرض خلال ذلك الأسبوع خمسة من كبار الأساتذة آراءهم وأبحاثهم بتفصيلات وافية . وبعد ذلك ناقش العلماء الحاضرون هذه العروض مناقشة شاملة .

وقد ظهر من هذه الأبحاث والمناقشات ، أن مفهوم الحضارة يتصل بمفهوم الثقافة اتصالاً وثيقاً ؛ غير أنه يكون - بطبيعته - أوسع نطاقاً منه وأكثر شمولاً . . . لأن الثقافة تنحصر بالأمور الذهنية والمعنوية وحدها ، في حين أن الحضارة تشمل الأمور والوسائل المادية أيضاً .

الحضارة تتمثل بأحسن الصور وأجلاها في العلوم والصناعات بوجه عام ؛ وأما الثقافة فتظهر بأجلى مظاهرها في اللغات والآداب بوجه خاص .

ولهذا السبب نجد أن الحضارة تكون بطبيعتها قابلة للانتقال من أمة إلى أخرى بسهولة . وقابلة للانتشار بين الأمم بسرعة ، وأما الثقافة فتبقى خاصة بكل أمة على حدة ، وإن أثرت ثقافات الأمم المختلفة ، بعضها في بعض ، قليلاً أو كثيراً ، حسب الظروف والأحوال .

القاهرة ١/٢/١٩٥٩

## حول الوحدة الثقافية العربية

لقد ألقى الأستاذ الكبير إسماعيل القباني في معهد الدراسات العربية العالية خمس محاضرات في « الوحدة الثقافية العربية »<sup>(٣)</sup> .

في هذه المحاضرات ، يفند الأستاذ آراء القائلين بوجوب « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية في البلاد العربية » فيقول : إن ذلك ليس ضرورياً فضلاً عن أنه ذو محاذير عظيمة .

وبما أنني كنت - ولا أزال - من دعاة « التوحيد » منذ أمد بعيد ، رأيت من واجبي أن أعلق على آراء الأستاذ القباني وملاحظاته على الرغم من احترامي لشخصه الكريم . ولذلك ألخص فيما يلي آراء الأستاذ وحججه ثم أعرض رأيي فيها بشيء من التفصيل .

### - ١ -

يذكر الأستاذ القباني أهم أحكام المعاهدة الثقافية « التي عقدت بين دول الجامعة العربية سنة ١٩٤٧ » و « اتفاق الوحدة الثقافية العربية » الذي عقد بين مصر وسوريا والأردن سنة ١٩٥٧ .

ويقول عن الاتفاق الأخير - الذي ترك الباب مفتوحاً لانضمام البلاد العربية

---

(٣) إسماعيل عمود القباني ، محاضرات في الوحدة الثقافية العربية ( القاهرة : جامعة الدول العربية ، معهد الدراسات العربية العالية ، ١٩٥٨ ) .

الأخرى : « ويتضح من مواده وملاحقه اتجاه إلى توحيد مراحل التعليم ، وخطط الدراسة والعناصر الأساسية للمناهج في جميع المواد ، ونظم الامتحانات وسائر التشريعات والأنظمة الخاصة بالتربية والتعليم والثقافة » .

ثم يقول : « وهذا الاتجاه يثير أسئلة مهمة وهي : هل تستلزم الوحدة الثقافية توحيد أنظمة التعليم ومناهجه ؟ وإن كان هذا لازماً ، إلى أي حد ؟ ومن جهة أخرى . هل التوحيد أمر مرغوب فيه في حد ذاته ؟ » .

« والاجابة عن هذه الأسئلة تتطلب بحث موضوع المركزية واللامركزية . فالتوحيد والمركزية صنوان ، هودائماً هدفها ، وهي في العادة وسيلته المفضلة » ( ص ١٧ ) .

ثم يواصل بحثه بالعبارات التالية :

« وهنا نجد أنفسنا أمام فكرتين متعارضتين عن علاقة الدولة بالثقافة والتعليم . وهما نتيجتان لنظريتين متعارضتين عن علاقة الدولة بالفرد . ومحور الخلاف بين النظرتين ، هو : هل الفرد للدولة أم الدولة للفرد ؟ ( ص ١٧ ) .

وبعد شرح كل واحدة من هاتين النظريتين المتعارضتين ، ينتقل الأستاذ إلى بحث « التطبيق العملي لكل منهما » وينتهي من بحثه هذا إلى القول بأن النظرية الأولى ولدت « المركزية في التعليم » ووجدت تربة خصيبة في فرنسا بصفة خاصة . وأما النظرية الثانية ، فقد ولدت « نظام اللامركزية في التعليم » ، وهذا النظام ترعرع في انكلترا بوجه خاص .

ثم يقول : « وقد أخذت هذين النظامين عنهما بلاد أخرى كثيرة . ولكن التطور التاريخي يعمل بوجه عام على الحد من التطرف في كل منهما ، في هذه البلاد وفي فرنسا وبريطانيا نفسيهما . وذلك لأنه أصبح واضحاً أن لكل من النظامين مزاياه وعيوبه .

« فالإشراف المركزي من جانب الدولة ضروري إلى الحد الذي يكفل تنسيق التعليم في الأمة تنسيقاً يحقق تكافؤ الفرص لجميع أبنائها ، ويكفل سير التعليم بكفاية ، ويلوِّغ مستويات ملائمة في كل مرحلة من مراحلها . وهذان غرضان أساسيان قد لا يتحققان في ظل نظام متناهٍ في اللامركزية » .

« ولكن المغالاة في هذا الإشراف شديدة الخطر ، لأن المركزية تنزع دائماً إلى التوحيد ، والتوحيد يحول دون التجريب الحر ، فيعوق التقدم ، كما يحول دون توفيق التعليم على البيئات المحلية ، وعلى الحاجات الخاصة لتلاميذ كل مدرسة ( ص ٣١ ) .

« ثم إن المركزية ، إذ تسلب رجال التعليم في الوحدات المحلية وفي المدارس حرية التصرف والشعور بالمسؤولية ، تؤدي إلى خنق شخصياتهم ، وشل تفكيرهم ، وتضييق أفقهم ، وتفقدهم



الاهتمام بالعملية التي يقومون بها ، والقدرة على الابتكار والتجديد ، وهذا فضلاً عما فيه من امتهان لإنسانيتهم يحول التعليم إلى عملية آلية شكلية ، لا ينتج عنها أثر تربوي حقيقي ، لأن التربية الحققة إنما تنتج عن التفاعل بين الطفل وبيئته ، وبين شخصية المتعلم وشخصية المعلم ، يضاف إلى هذا أن المركزية تتعارض مع الروح الديمقراطية التي تسود العالم في هذا العصر ، والتي تقتضي توزيع المسؤوليات واحترام شخصية الأفراد .

« لذلك يتجه الرأي العام الآن إلى نظام وسط للإدارة التعليمية تشترك فيها السلطة المركزية والهيئات المحلية والحرية في تحمل المسؤولية عن شؤون التعليم . وتتعاون معاً في حدود معينة ، مع ترك قدر كاف من الحرية للمدارس فيما يتعلق بالعملية التربوية نفسها » ( ص ٣٢ ) .

وبعد ذلك ، يوضح الأستاذ هذه الأمور بما جرى وبما يجري في بريطانيا وفي الولايات المتحدة الأمريكية بوجه خاص . وعندما ينتقل إلى البلاد العربية يقول :

« أصبحت المركزية الشديدة وما يتبعها من توحيد النظم والمناهج والأساليب ، طابع النظم التعليمية في كل بلد من هذه البلاد . فإذا جئنا الآن ندعو إلى توحيد النظم والمناهج والكتب في هذه البلاد جميعاً ، فإن هذا الاتجاه إلى زيادة المركزية ، في الوقت الذي يشكو فيه كل إقليم عربي من وطأته المركزية القائمة فيه ، وهي زيادة لا تقتضيها الوحدة الثقافية كما بيناه ( ص ٤٠ ) .

وبعد ذلك يؤكد الأستاذ على ضرورة « ارتباط التعليم بالبيئة وبحاجات كل مجموعة من التلاميذ » ( ص ٤٣ ) ، ويقول « ولا يجوز توحيد المناهج ، أو الطرق أو الكتب حيث تختلف البيئات اختلافاً جوهرياً » ( ص ٤٥ ) .

ثم يسهب في بيان اختلاف البيئات في مختلف الأقطار العربية فيقول :

« ولا يخفى أن هناك فروقاً كبيرة بين البيئات في الأقاليم العربية بل وفي الإقليم الواحد منها - جغرافياً واقتصادياً واجتماعياً ، وتاريخياً . فهناك بيئة ريفية في جهة ، وبيئة صحراوية في جهة أخرى ، وبيئة جبلية في جهة ثالثة ، وبيئة مدنية يعيش أهلها على التجارة أو الصناعة في جهة رابعة . وهناك زراعة القطن وصناعة النسيج في جهة ، وزراعة القمح والحبوب أو الفاكهة في جهة أخرى ، وهناك النيل والخزانات ونظام الري الصيفي في جهة ، والزراعة على الأمطار في جهة غيرها . وهناك استخراج البترول وصناعته في جهة وصناعة السكر أو صناعة الحديد في جهة ثانية ، وصيد السمك وحركة السفن أو صيد اللؤلؤ ومغامراته في جهة ثالثة .

« وهناك الآثار التي تمثل حضارات قديمة تختلف في كل إقليم عنها في الأقاليم الأخرى . وكل من هذه الأشياء لعب في حياة الجهة التي يوجد بها دوراً لا يلعبه في حياة غيرها من الجهات ، ويشير تلاميذ تلك الجهة إلى وجوه من النشاط ليس هناك ما يشير تلاميذ الجهات الأخرى إلى مثلها . ولذلك يقتضي تنويع المناهج ووسائل دراستها ، والكتب التي تدرس فيها ، في جهات الإقليم الواحد إذا

كانت بينها فروق جوهرية ، وبالأولى في الأقاليم المختلفة .

« وليس معنى هذا التنوع أن التلميذ الذي يعيش في بيئة صحراوية لا يدرس شيئاً عن الزراعة أو النيل أو القطن ، والتلميذ الذي يعيش في بيئة زراعية لا يدرس شيئاً عن الفراعنة ، والتلميذ المصري لا يدرس شيئاً عن الاشوريين ولكن معناه أن هذه الموضوعات لا تدرس على صورة واحدة في الجهات المختلفة وذلك لأن تسلسل الموضوعات في خبرة التلاميذ ، والحيز الذي يشغله كل موضوع منها من اهتمامهم يختلفان باختلاف البيئة التي يعيشون فيها ؛ فاهتمام التلميذ بالبيئة القريبة يسبق اهتمامه بالبيئة البعيدة . وميوله أكثر ارتباطاً بها ، وإدراك البيئة المحيطة به أسهل عليه من إدراك البيئة غير المباشرة ( ص ٤٤ - ٤٥ ) .

ويستتج الأستاذ القبانى من كل ذلك ضرورة تنوع مناهج الدراسة وطرق التعليم والكتب المدرسية .

وفي الأخير ، يتكلم الأستاذ عن قضية تعادل الشهادات والدراسات حيث يقول :

« وهنا حجة عملية تساق لتبرير توحيد المناهج ونظم الامتحانات في مدارس البلاد العربية جميعاً وهي : أن هذا لازم لكي تتعادل شهاداتها ومستوياتها الدراسية في كل فرقة تسهيلاً لتبادل الطلاب الذين أتموا الدراسة الثانوية في إقليم منها بجامعات أي إقليم آخر .

« ولكننا لو أمعنا النظر ، أدركنا أن هذا لا يستلزم التوحيد لأن المهم في قبول الطالب في الجامعة ليس دراسة مواد معينة بالذات ، وإنما هو المستوى العقلي والثقافي العام الذي بلغه ، ومستوى نضوجه خلقياً ووجدانياً . هناك بطبيعة الحال حد أدنى من المواد والموضوعات والمهارات لا بد من توافره ، وهو متوافر في مناهج الامتحانات العامة للدراسة الثانوية في جميع البلاد العربية . ومتى تحقق هذا الحد الأدنى ، وكان المستوى العام للطالب كافياً لتمكينه من متابعة الدراسة الجامعية فلن يعوقه فيها أن يكون قد فاتته دراسة بعض الموضوعات في أي علم من العلوم ، أو دراسة مادة من المواد بالذات . إذ أن من اليسير عليه أن يحصل ما فاتته في أثناء دراسته الجامعية ، إذا احتاج إليه ، والمناهج الجامعية في العادة تحتوي على إعادة كثير من موضوعات الدراسة الثانوية مع التوسع والتعمق ، ولا يفيد الطالب إذا الاستعداد أن يكون قد سبقت دراسته لبعض هذه الموضوعات ( ص ٤٨ ) .

وبعد ذلك ، يشير الأستاذ القبانى إلى الخطة المتبعة في الجامعات الأوروبية والأمريكية في أمر تقرير معادلة الشهادات ، ثم يشرح التجربة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لغرض البحث عن العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي ، وينتهي من ذلك كله إلى الأحكام التالية :

« إن توحيد النظم والمناهج في مدارس البلاد العربية ليس ضرورياً لتيسير قبول الطلاب في

جامعات اقليم عربي غير الاقليم الذي تلقوا به تعليمهم الثانوي ؛ وهو بالأولى ليس ضرورياً لتسهيل تبادل التلاميذ بين مدارس مختلف الأقاليم العربية . فهذا أمر يكفي فيه قليل من المرونة في تنظيم الدراسة بالمدارس . فيوضع التلميذ في الفرقة التي تلائم مستواه العام . وتكيف دراسته تكييفاً خاصاً في أي مادة يختلف مستواه فيها عن مستوى زملائه ، كما يحدث عادة في مدارس البلاد الراقية عند انتقال تلميذ من مدرسته إلى مدرسة أخرى ( ص ٥٢ ) .

وبعد بعض التفاصيل حول هذه القضية ، يجتزم الأستاذ القباني محاضراته بالكلمات التالية :

« والخلاصة أن هدف الجهود التي تبذل في ميدان الوحدة الثقافية العربية ، هو العمل على توضيح فكرة الأمة العربية وتحديدتها في أذهان الأفراد ، وتكوين عاطفة قوية من الحب والولاء والاعتزاز حول هذه الفكرة ، وإبراز العناصر المشتركة في ثقافة هذه الأمة ، وتعريف الشعوب العربية بعضها ببعض ، وبالأحوال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في كل منها . وهذا يقتضي أن تشمل مناهج مواد الثقافة القومية في كل اقليم عربي على قدر مشترك ، يكفي لتكوين فكرة عن هذه البلاد وحضارتها ، كما يقتضي الاستعانة بمختلف وسائل نشر الأفكار لبث فكرة الوحدة في صلب وأمانة .

« ولكنه لا يتطلب توحيد نظم التعليم ومناهجه في الأقاليم المختلفة ، وينبغي أن يكون شعارنا التنوع في إطار من الوحدة » ( ص ٥٣ - ٥٤ ) .

## - ٢ -

هذه هي خلاصة الآراء والملاحظات التي أبداها الأستاذ القباني في محاضراته عن « الوحدة الثقافية العربية » .

وقد حرصت على عرض أقسامها الأساسية بشيء من التفصيل ، وبنصوص العبارات الواردة في المحاضرات نفسها ، وذلك عملاً بواجب الأمانة العلمية في النقل والتلخيص .

١ - يلاحظ أن نقطة الابتداء في محاضرات الأستاذ وملاحظاته هي ، اعتبار « المركزية والوحدة » أمرين متلازمين :

أنه يصرح بأنها صنوان ، ولذلك يتكلم تارة عن المركزية واللامركزية وطوراً عن الوحدة واللاوحدة ويتنقل من الواحدة إلى الأخرى ، كأن كل ما يصح في أحدهما يصح - حتماً - في الأخرى أيضاً .

ولكن هذا الزعم الذي يسيطر على تفكير الأستاذ ، ويوجه محاضراته منذ بداية

أبحاثه ، لا يستند إلى أساس علمي متين . فإن المركزية واللامركزية في شؤون التربية والتعليم شيء والتوحيد وعدم التوحيد فيها شيء آخر ؛ إنها يتفقان في بعض الأمور وفي بعض الأحوال ، ولكنها يختلفان في الكثير من الأمور والكثير من الأحوال . فقد يكون هناك « لامركزية مقترنة بوحدة فعلية » - ويعكس ذلك قد يكون هنالك « مركزية غير مكتثرة بمبدأ التوحيد » .

إن تاريخ التعليم في مصر نفسها يعطينا أمثلة وشواهد بليغة على هذه الحقيقة .

من المعلوم أن الكتابات - حتى عهد قريب - ما كانت تتبع دائرة من الدوائر الحكومية - المركزية أو اللامركزية ؛ ولا كانت تخضع لمراقبة الدولة وإشرافها في شأن من شؤونها . ومع ذلك ، كان التعليم فيها يسير وفق نظام واحد ، ومنهج ثابت وطريقة معينة . . في مختلف أنحاء البلاد .

ونستطيع أن نقول لذلك ، أن أحوال الكتابات كانت من أبرز النماذج على « اللامركزية المطلقة » والمقترنة بالوحدة الفعلية .

وبعكس ذلك ، فإن وزارة المعارف حتى في أشد عهودها تمسكاً بالمركزية - ما كانت تلتزم مبدأ « وحدة التعليم الابتدائي » . إنها كانت تترك للمدارس الأجنبية وللمدارس الأهلية التي لا تتقاضى من الحكومة منحة مالية ، الحرية المطلقة في تقرير نظمها ومناهجها - فضلاً عن أنها ما كانت ترى لزوماً لتوحيد مناهج المدارس التي تؤسسها وتديرها هي نفسها ، وكانت تقرر للمدارس المسماة بالأولية مناهج تختلف عما تقرره للمدارس المسماة بالابتدائية اختلافاً كبيراً .

وأنا عندما درست أحوال المدارس المذكورة - في حينها - دهشت للفروق الكبيرة التي لاحظتها بين خطط الدراسة المقررة لكل نوع منها ، وقلت إنه يصعب على الباحث أن يصدق بأن « تلك الخطط تمثل مناهج الدراسة المتبعة في نوعين من المدارس التي تربي أبناء جيل واحد في مملكة واحدة ، بل في مدينة واحدة » .

وهذا في الوقت الذي كانت وزارة المعارف تسير في جميع أعمالها على نظام شديد المركزية .

ونستطيع أن نقول لذلك ، أن أحوال وزارة المعارف - في ذلك العهد - كانت مثلاً حياً على « مركزية غير مكتثرة بالوحدة » .

ويتبين من كل ذلك أن الأستاذ القباني عندما قال « إن المركزية والوحدة صنوان » حاد عن جادة الصواب ، وتوجه بأبحاثه إلى اتجاه خاطيء جداً .



٢ - هذا ، ويجب أن لا يغرب عن البال في هذا المضمار ، أن للمركزية واللامركزية أشكالاً وأنواعاً كثيرة يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من وجوه عديدة .

فإن قضايا المركزية واللامركزية المتعلقة بمعاهد التربية والتعليم تحوم حول :

( أ ) الشؤون الإدارية .

( ب ) الشؤون المالية .

( ج ) الشؤون التعليمية .

وقد تشمل هذه الميادين الأساسية الثلاثة بأجمعها ، وقد تقتصر على الواحد أو الاثنين منها . كما أن السلطات اللامركزية التي تودع إليها هذه الأمور قد تتكوّن من موظفي الحكومة وقد تكون هيئات من الأهالي ، أو مجالس مكونة من أعضاء حكوميين وغير حكوميين ، وكل ذلك بصور ونسب مختلفة .

فضلاً عن ذلك أن المركزية في الشؤون التعليمية نفسها أيضاً قد تأخذ أشكالاً متنوعة جداً . فإنها قد تنحصر - مثلاً - في الامتحانات النهائية أو في الكتب المتعلقة ببعض المواضيع الهامة ؛ وقد تشمل جميع الكتب وجميع المواد .

كما أنه في جميع هذه الأنواع المختلفة ، قد تشمل المركزية جميع مراحل التعليم وقد تنحصر في مرحلة أو في مرحلتين منها .

وطبيعي أن العيوب والمزايا في نظم المركزية واللامركزية ، تختلف باختلاف هذه الأنواع والأشكال ، كما تختلف باختلاف أحوال الدولة العامة من اجتماعية وإدارية وسياسية .

فيكون من الخطأ - والحالة هذه - إصدار حكم عام مطلق ، للمركزية أو عليها: بقطع النظر عن اختلاف أنواعها واختلاف الظروف المحيطة بها .

ومن البديهي أن هذا الخطأ يتضاعف ويتفاقم ، عندما يراد تشميل هذا الحكم المطلق على مبدأ « التوحيد » من جراء ربط المبدأ المذكور بنظام المركزية ، كما فعل ذلك الأستاذ القباني في محاضراته .

إن تجنب هذه الأخطاء يستلزم بحث مسألة « الوحدة » من وجوها المختلفة بالاستقلال عن قضية المركزية .

٣ - وأما ما جاء في المحاضرات عن علاقة الدولة بالتعليم والثقافة فإنه يدل على

أن الأستاذ القباني أراد أن يبني بحثه ورأيه على أساس من الفلسفة الاجتماعية والسياسية ، ولكنني أعتقد أنه لم يتوصل إلى أساس متين في هذا المضمار أيضاً .

لأنه عرض المسألة على شكل نظريتين متعارضتين في « علاقة الدولة بالتعليم والثقافة » وقال : « إن محور الخلاف بينهما هو ، هل الفرد للدولة أو الدولة للفرد ؟ . . » وذلك كأن الحقيقة تنحصر بين هاتين النظريتين المتعارضتين ، فلا بد للباحث أن يختار بين القول « الدولة للفرد » أو القول « الفرد للدولة » .

في حين أن الحقائق الثابتة في علم الاجتماع ، جعلت أمثال هذه المسائل غير ذات موضوع .

لأن الدولة ليست إلا جهاز الإدارة والسياسة في المجتمع . فالسؤال « هل الفرد للدولة أم الدولة للفرد » يعني هل الفرد للمجتمع ، أم المجتمع للفرد ؟ وهذا من الأسئلة التي لا معنى لها أبداً . فإن كل فرد من بني البشر يولد وينشأ ويتربى في مجتمع ، وهو يعيش على الدوام مغموراً بالحياة الاجتماعية ، ومجبولاً بها من الوجهتين المادية والمعنوية . فلا يمكن البحث عن الفرد مستقلاً عن المجتمع ، كما أنه لا يمكن تصور المجتمع بقطع النظر عن الأفراد .

فلا مبرر لحصر الأمر بين القولين اللذين يذكرهما لنا الأستاذ القباني . فلا شك في أن الحقيقة ليست في القول الأول ، ولا في القول الثاني ، ولكنها في قول آخر ، يجمع بين القولين ويمزجها مزجاً :

« الفرد في خدمة المجتمع ، كما أن المجتمع في خدمة الفرد » .

ولعل أوجز تعبير لهذه الحقيقة ، هو الشعار الذي اشتهر به السويسريون منذ قرون عديدة :

« الواحد للجميع ، والجميع للواحد » .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، أنا أعتقد أن الزعم بأن نظام المركزية في التعليم نشأ من نظرية القائلين بأن الفرد للدولة أيضاً ، لا يتفق مع حقائق الأمور .

لأن فرنسا - مثلاً - تعتبر من أشد الدول تمسكاً بنظام المركزية ، كما قال ذلك الأستاذ القباني نفسه ، غير أنه لا مجال للشك في أنها - في الوقت نفسه - أبعداها عن العمل بشعار « الفرد للدولة » . بل بعكس ذلك قد اشتهر الفرنسيون بشدة اتكالمهم على الدولة ، وكثرة تطلباتهم منها . هذا ، ويجدر بنا أن لا ننسى في هذا المقام أن

نظرية « العقد الاجتماعي » نشأت في فرنسا ، ووجدت أكثر مريديها وأقوى مروجيها بين الكتاب والمفكرين الفرنسيين .

في الواقع ، في الستين الأولين من الثورة الفرنسية العظمى ، كانت ارتفعت بعض الأصوات تقول : « الطفل لأمه حتى الخامسة من عمره . ولكنه بعد ذلك للجمهورية » . ولكن تلك الأصوات خفت بين أصوات المعارضة لها التي صاحت بكل قوة واندفاع : « إن الجمهورية لن تكون اسبارطة جديدة » .

وأما المسائل التي صارت موضوع جدال ونقاش بين مختلف الطوائف من رجال السياسة ورجال التربية - بعد الثورة المذكورة فلم تكن مسألة هل الفرد للدولة أم الدولة للفرد ، بل كانت « من هو صاحب الحق الأول في تعليم الطفل ؟ العائلة ، أم الكنيسة ، أم الدولة ؟ » هذه هي المسائل التي شغلت بال رجال فرنسا ومعلميها ووجهت سياستها التعليمية .

ويتبين من كل ما سبق أن الأستاذ القباني عندما ربط مسألة « توحيد نظم التعليم » بنظرية الفرد للدولة - بعد ربطها بمسألة المركزية - قد خالف الحقائق العلمية والوقائع التاريخية ، وذلك في ميدان كان في غنى عن ولوجه ، لأنه لا يتصل بالمسالك المؤدية إلى حل المسألة الأصلية ، مسألة توحيد أو عدم توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية .

٤ - وإذا تركنا هذه الأبحاث النظرية جانباً ووجهنا أنظارنا إلى ما جاء في المحاضرات عن « محاذير توحيد نظم التعليم ومناهجه » وجدنا أنها تستند قبل كل شيء وأكثر من كل شيء - على مبدأ « وجوب تكيف التعليم وتوفيقه بأحوال البيئة ومقتضياتها » .

إني أتفق مع الأستاذ المحاضر في وجوب مراعاة هذا المبدأ تمام الاتفاق . وقد سبق لي أن كتبت في ذلك كثيراً ، كما عملت لنشر المبدأ المذكور وتطبيقه أيضاً ، مدة طويلة . ومع هذا ، لا أرى في ذلك ما ينافي مبدأ التوحيد بوجه من الوجوه .

لأني أقول أولاً ، إن الفروق التي نلاحظها بين نظم التعليم ومناهج الدراسة المقررة في مختلف الأقطار العربية ليست وليدة مبدأ تكيف التعليم بمقتضيات البيئة ، بل إنما هي نتيجة الأحوال والأوضاع السياسية التي كانت فرضتها على البلاد السلطات الأجنبية - في الواقع أن تلك السلطات الأجنبية زالت من الوجود في معظم البلاد العربية ، إلا أنها قد تركت جذوراً عميقة في النظم والمناهج ، وفي الآراء

والاتجاهات . وأما استئصال تلك الجذور والبذور فلا يزال يتطلب بذل الجهود الكبيرة من جميع المخلصين .

وتأييداً وتوضيحاً لقولي هذا ألفت الأنظار إلى الحقائق والوقائع التالية :

إذا كانت مناهج الدراسة تختلف الآن اختلافاً كبيراً بين درعا في سوريا وبين اربد المجاورة لها في الأردن ، مثلاً ، فلا شك في أن السبب في ذلك ليس اختلاف الأحوال والبيئات في هاتين المدينتين ، بل هي الحدود السياسية التي خطتها أيدي الاستعمار في تلك الديار .

وإذا كانت نظم التعليم تختلف اختلافاً غريباً بين مدينة « راوة » في العراق وبين مدينة « البوكمال » القريبة منها والمماثلة لها في سوريا ، فإن الداعي إلى ذلك لم يكن اختلاف البيئة وطبائع الأهالي ، بل هي الظروف السياسية التي أقامت الحدود الفاصلة بين البلديتين ، ووضعت إحداها تحت نفوذ وانتداب فرنسا والثانية تحت نفوذ وانتداب بريطانيا ، بعد الحرب العالمية الأولى .

ولذلك أكرر القول بأن مبدأ تكييف الدراسة وتطويرها وفق مقتضيات البيئة ، لا يجوز أن يتخذ ذريعة لإبقاء النظم والمناهج على ما هي عليه من التباين والاختلاف في مختلف الأقطار العربية .

ثم إن البيئات لا تختلف من قطر إلى قطر فحسب ، بل تختلف في القطر الواحد من مدينة إلى مدينة ومن منطقة إلى منطقة أيضاً . وقد أشار إلى ذلك الأستاذ القباني نفسه ، خلال محاضراته ، إشارة عابرة . ولكنه لو توسع وتعمق قليلاً في هذه القضية لاضطر إلى تغيير رأيه في الأمر تغييراً أساسياً .

نحن نعلم أنه يوجد في كل قطر عربي بيئات متنوعة جداً ، ولكننا نعرف في الوقت نفسه - أنه يوجد في الأقطار المختلفة بيئات متشابهة شَبهاً كبيراً . فالبيئات الصحراوية توجد في مصر وسوريا والعراق وليبيا والمغرب . كما توجد بيئات زراعية في جميع هذه البلاد وغيرها من البلاد العربية أيضاً . والجماعات التي تشتغل بصيد الأسماك لا تعيش في السواحل المصرية وحدها ، بل يوجد لهؤلاء أمثال ونظائر كثيرة في سواحل سائر البلاد العربية أيضاً . وفي الأخير ، أن كثيراً من المدن تجمع بين أحيائها وفي ضواحيها المصانع والمتاجر والمزارع والمشاجر

ويتبين من كل ما سبق ، أن تكييف المناهج بأحوال البيئة ، لا يتم بترك الأمور على حالتها أو بمعالجة ما يتعلق بكل قطر منها معالجة مستقلة عن غيرها ، بل يتطلب



التفكير في الأمور بنظرات شاملة تستقصي أحوال جميع البلاد العربية دون أن تتوقف عند الحدود السياسية الحالية .

هـ - وأما ما جاء في المحاضرات عن قضايا البيئة القريية والبيئة البعيدة وعن أهمية ذلك في التربية والتعليم ، فهو صحيح من حيث الأساس ، إذ لا مجال للشك في أن « اهتمام التلميذ بالبيئة القريية يسبق اهتمامه بالبيئة البعيدة . . وادراك البيئة المحيطة به أسهل عليه من ادراك البيئة غير المباشرة ولكن ذلك كله لا يستوجب عدم توحيد نظم التعليم والمناهج الأساسية » .

يشير الأستاذ القباني - بهذه المناسبة - إلى الآثار التي تمثل الحضارات القديمة ، ويقول أنها « تختلف في كل اقليم عنها في الأقاليم الأخرى » ويذكر بوجه خاص الآثار الفرعونية في مصر والآثار الآشورية في العراق . ولكن أريد أن أدعو الأستاذ المحاضر إلى المزيد من النظر والتأمل في هذه القضايا :

صحيح ، أن الآثار الفرعونية لا تدخل في « البيئة القريية » - البيئة المباشرة - التي تحيط بتلاميذ دمشق وبغداد . ولكنها ، هل تدخل في البيئة القريية التي يعيش بها تلاميذ الاسكندرية وبورسعيد والمنصورة وطنطا مثلاً ؟ أفليست الآثار المذكورة خارجة عن نطاق مشاهدات هؤلاء وبیشهم المباشرة أيضاً ؟ .

وصحيح ، أن الآثار الآشورية بعيدة عن القاهرة ودمشق ، فلا تدخل في « البيئة القريية » التي يعيش فيها تلاميذ هاتين المدينتين . ولكنها - في الوقت نفسه - أليست بعيدة عن أنظار تلاميذ الكثير من المدن العراقية ، مثل البصرة وكربلاء والعمارة وخانقين أيضاً ؟

إذن ، نحن هنا أمام مسألة تربوية هامة ، تتساوى أمامها جميع الأقطار العربية . فالطريقة التي يستطيع أن يعالجها بها رجال التربية في قطر من الأقطار العربية يمكن أن نعم إلى سائر الأقطار أيضاً .

وبناء على كل ما تقدم ، أكرر ما قلته آنفاً بكل قوة واطمئنان :

إن مبدأ « توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة الأساسية » لا يخالف بوجه من الوجوه مبدأ « مراعاة أحوال البيئة في التربية والتعليم » .

لأنه من الممكن - بل من الواجب - العمل بالمبدأ المذكور في النظم والمناهج الموحدة التي ستقرر لمختلف البلاد العربية ، وذلك بصورة أوسع وانجع مما هو معمول به الآن في المناهج والنظم المتنوعة المقررة حالياً .

إن السبل التي تضمن الوصول إلى هذه الغاية كثيرة ومتنوعة جداً :

توحيد الدراسة في كل المواد على أساس الاستفادة مما يقع تحت أنظار التلاميذ وتثير اهتمامهم وتشويقهم .

حمل المعلمين على انتخاب مسائل الحساب والهندسة ومواضيع الإنشاء والمحادثة . . على الدوام « مما يجري في البيئة التي تقوم فيها المدرسة ويعيش فيها التلاميذ » .

تقرير مناهج دروس الجغرافيا على أساس البدء من البيئة - الشارع ، والقرية أو المدينة - التي تقوم فيها المدرسة .

السير على خطة مماثلة لذلك في دروس الأشياء وحتى في دروس التاريخ . وفضلاً عن ذلك كله ، تخصيص بعض الساعات الأسبوعية لدراسة البيئة الطبيعية والاجتماعية في المدارس الابتدائية ، وفي المدارس الثانوية .

وعلى كل حال ، يجب أن يُعلم علم اليقين بأن ما قاله الأستاذ القباني حول اختلاف البيئة وتطلباتها لا يبرر عدم الأخذ بمبدأ « توحيد النظم والمناهج الأساسية » في مختلف البلاد العربية .

ولزيادة التأكيد على هذه القضية أرى أن أنقل فيما يلي بعض الفقرات من أحد التقارير التي كنت قدمتها لوزارة المعارف في الجمهورية السورية سنة ١٩٤٤ .

وقد قلت ، بين ما قلته في التقرير المذكور :

« يقول البعض أن التدريس لا يجوز أن يكون في بيروت مثلاً - كما هو في القاهرة أو في بغداد ، أو في دمشق ، أو في مكة . وأنا أؤيد هذا القول ، ولكنني أوسع حدوده قائلاً : إن التدريس يجب أن يختلف حتى بين القاهرة وحلوان ، وبين بيروت وجزین ، بين دمشق وبلودان ، بين بغداد وأبي الخصيب ، بين القدس وبئر السبع . . أيضاً ولكن مع كل ذلك يجب أن يكون هناك وحدة عامة في الأسس والاتجاهات تشمل جميع هذه المدن وجميع هذه الأقطار .

« وليس من العسير إيجاد هذه « الوحدة العامة » دون الاخلال بشيء من التنوع المبحوث عنه

« ولتوضيح رأيي في هذه القضية اذكر مثلاً من الدروس الجغرافية : لنفرض أننا وضعنا قاعدة عامة ، وقررنا خطة أساسية لتنظيم هذه الدروس ، فقلنا : البدء من المحيط الذي يعيش فيه الطالب ، وبين آخر من القرية أو المدينة التي تقوم فيها

المدرسة - درس ما يشاهد فيها وحولها من العوارض الأرضية والأحوال الجوية والأعمال البشرية والحركات الاقتصادية - ثم الانتقال بالتدريج إلى القرى والمدن المجاورة ثم إلى مركز الوحدة الإدارية ثم إلى عاصمة القطر . . وبعد درس القطر الانتقال إلى الأقطار العربية الأخرى وإلى البلاد المجاورة حسب علاقاتها الاقتصادية وأهميتها العالمية . . بديهي أن هذه القاعدة العامة ، تفرض على معلم القاهرة أن يسير في دروسه على خطة تختلف لا عن الخطة التي يسير عليها معلم بيروت أو دمشق أو بغداد فحسب ، بل حتى عن تلك التي يسير عليها معلم حلوان ودمهور وأسوان أيضاً . كما تفرض على معلم دمشق أن يسلك في دروسه مسلكاً يختلف عن مسالك معلمي بيروت وبغداد وروما وبلودان .

« بهذه الصورة تتكيف الدروس بمقتضيات المحيط على الدوام ، وتأخذ أشكالاً مختلفة جداً من غير أن تخرج عن نطاق الخطة العامة المرسومة - من غير أن تخالف القاعدة العامة الموضوعية » .

ويلاحظ من ذلك أني عندما دعوت إلى توحيد نظم التعليم ومناهج الدراسة لم أهمل أمر البيئات المحلية ، بل أشرت إلى الطرائق التي يجب أن يضمن بها التأليف بين « تطلبات البيئة » وبين « ضرورات الوحدة » .

٦ - وفي نهاية المحاضرة الأخيرة ، يتناول الأستاذ القباني قضية التوحيد وعدم التوحيد ، من ناحية عملية أخرى ، يحاول تفنيد رأي القائلين بأن توحيد نظم التعليم ضروري لتمكين التلاميذ والطلاب من الانتقال من مدرسة قائمة في قطر عربي ، إلى ما يماثلها في قطر عربي آخر ، عند الاقتضاء .

ولكنه في هذا الميدان أيضاً قد حاد عن مناحي الدقة العلمية بصورة غريبة .

لأنه تكلم عن الدراسات الجامعية وتوسع في بحث تعادل الشهادات الثانوية التي تسوّغ القبول في الجامعات ، على الرغم من اختلاف مناهج الدراسة التي تؤدي إلى تلك الشهادات ، ثم زعم أن ما قاله في هذا المضمار ، ينطبق على سائر المدارس أيضاً .

ولكني لا أراني في حاجة إلى البرهنة على أن تطلبات الدراسة الجامعية وإمكانياتها تختلف عن تطلبات الدراسة الثانوية - ولا سيما تطلبات الدراسة الابتدائية وإمكانياتها ، اختلافاً كبيراً جداً ، فلا يجوز قياس الدراسة الابتدائية على الدراسة الجامعية ، بوجه من الوجوه .

ولإظهار غرابة البرهنة التي قدمها لنا الأستاذ في هذه القضية أود أن ألفت

الأنظار إلى نص العبارات التي نقل بها بحثه من الجامعات إلى سائر معاهد التعليم .

وقد قال الأستاذ : « يتبين من هذا كله أن توحيد نظم التعليم والمناهج في مدارس البلاد العربية ليس ضرورياً لتيسير قبول الطلاب في جامعات اقليم عربي غير الاقليم الذي تلقوا به تعليمهم الثانوي . وهو بالأولى ليس ضرورياً لتسهيل تبادل التلاميذ بين مدارس مختلف الأقاليم العربية . فهذا أمر يكفي فيه قليل من المرونة في تنظيم الدراسة بالمدارس . فيوضع التلميذ في الفرقة التي تلائم مستواه العام ، وتكيف دراسته تكييفاً خاصاً ، في أي مادة يختلف مستواه فيها عن مستوى زملائه ، كما يحدث عادة في مدارس البلاد الراقية عند انتقال تلميذ من مدرسة إلى مدرسة أخرى » ( ص ٥٢ ) .

ويلاحظ أن الأستاذ عندما ينتقل الكلام من الجامعات إلى سائر المدارس يقول « بالأولى » .

أفلا يحق لي أن أشبه هذا القول بقول من يزعم أن كل ما يقال عن الدور العلوي من المباني ينطبق على الدور الأرضي منها أيضاً ؟ بل يقول من يدعي أن أحوال حدائق السطوح لا تختلف عن أسس البناء ؟ .

يقول الأستاذ أن الطالب الجامعي يستطيع أن يدرس ويتعلم بنفسه ما كان فاته من مباحث وعلوم خلال دراسته الثانوية ، وأنا أسلم بذلك تماماً ولكني أسأله هل يمكن أن يفعل مثل ذلك تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ولا سيما تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

يقول الأستاذ ، إن قليلاً من المرونة في تنظيم الدراسة يكفي لتسهيل انتقال التلاميذ من مدرسة إلى مدرسة . ولكني أسأل أي نوع من المرونة يكفي لتلافي الأمر ، إذا كانت مدة الدراسة في قطر خمس سنوات ، وفي قطر آخر ست ، وفي آخر سبع سنوات ؟

أي نوع من المرونة يكفي لتذليل صعوبات الانتقال من مدرسة إلى أخرى ، إذا كانت اللغة الأجنبية المفروضة في أحداها هي الفرنسية وحدها ، وفي الأخرى هي الانكليزية وحدها ، ولا سيما إذا كانت دراسة هذه اللغة تبدأ في أحداها من أولى سني الدراسة ، وفي الأخرى من السنة الثالثة ، وفي الأخرى من السنة الخامسة ، ولا تبديء في غيرها إلا في السنة السابعة ؟

فكيف يجوز لنا أن ننظر إلى شؤون الدراسة الابتدائية بمنظار الدراسات العالية والجامعية ؟



## خاتمة

ينختم الأستاذ القباني محاضراته بالكلمة الموجزة التالية : « ينبغي أن يكون شعارنا ، التنوع في إطار من الوحدة » ولكني أقول : إننا الآن أمام تنوع كبير جداً ، لا مبرر له ولا فائدة منه أبداً ، فجل جهودنا يجب أن توجه نحو « التوحيد » مع التفكير فيما تحتاج إليه من « التنوع المثمر والمفيد » على أسس جديدة غير اقليمية .

فأقول لذلك أن شعارنا يجب أن يكون :

( الوحدة في الأساس ، والتنوع في الفروع ) .

ثم إنني أعتقد بأن « الوحدة الثقافية » تفقد مكانتها الأصلية ، إذا اعتبرناها بمنزلة « الإطار » الذي يحيط بلوحة أعمالنا من خارجها .

وأرى من الضروري أن نعتبرها بمنزلة الضوء الذي ينير اللوحة من جميع الجهات ، أو « الفكرة الموحية » التي تكسبها المعنى والحياة .

القاهرة في ٢٧/١٢/١٩٥٨



## ذيل

إن توحيد نظم التعليم. ومناهج الدراسة الأساسية ، لا يستوجب انقطاع العلاقة بين المدرسة والحياة . لتبيان رأيي في هذا الأمر ، انقل فيما يلي مقدمة التقرير الذي كنت قدمته لوزارة المعارف السورية ، سنة ١٩٤٤ تحت العنوان التالي :

### تنويع المدارس وتكييف المناهج

إن الحكومات تنزع - عادة - في تشكيلات معاهدها التعليمية إلى « توحيد المناهج » من جهة ، وإلى « تنويعها » من جهة أخرى ، لأن مبدأ « وحدة التربية والتعليم » يتطلب توحيد المناهج ، وأما مبدأ مراعاة الحاجات المختلفة فيستلزم « تنويع التعليم » .

فترتب على الحكومات أن تجد أحسن السبل للمؤالفة والموازنة بين هذين المبدأين : إلى أي حد يجب أن توحد المناهج ؟ وإلى أي مدى يجب أن تنوع المدارس ؟ ماذا يجب أن تكون حصة كل من « التوحيد » و « التنويع » في كل درجة من درجات التعليم وكل مرحلة من مراحله ؟

هذه من أهم المسائل التي شغلت بال رجال التربية والتعليم في جميع البلاد .

من المعلوم أن احتياجات الأفراد في المجتمعات الحالية لم تبقى بسيطة ، كما كانت في المجتمعات البدائية ، وفي القرون السالفة ؛ بل أنها أصبحت شديدة التنوع ، وكثيرة التشابك ، وسريعة التحول . . فماذا يجب أن يفعل رجال المعارف لتنظيم

المعاهد التعليمية وفق ما تقتضيه هذه الاحتياجات المتنوعة ، وعلى الرغم من تشابكها الشديد وتحولها المستمر ؟

إن مهنة الفرد لا تتعين الآن بمهنة الأب ، كما كان يجري ذلك قبلاً . بل كثيراً ما يدفع الآباء أولادهم إلى مهن جديدة بالنسبة إلى أسرهم ، وكثيراً ما يختار أولاد الأسرة الواحدة مهناً مختلفة ، وكثيراً ما يبقى الطفل والشاب حائراً ، وتبقى أسرته مترددة ، بين مهن عديدة مدة من الزمن .

إن سبل الحياة متشعبة جداً ، وتشعب هذه السبل لا يتم دفعة واحدة ، بل إنما يحدث شيئاً فشيئاً ، ويتكرر كثيراً ، ويتوالى مدة طويلة .

فماذا يجب أن يعمل رجال المعارف لتأسيس المدارس على أنماط تستطيع معها أن تقابل جميع احتياجات المجتمع ، وبين كل هذه الشروط المعضلة ؟ .

إن الطرائق التي يمكن سلوكها للوصول إلى هذا الغرض تنقسم إلى ثلاثة أنواع أساسية :

أ - تنوع المدارس : بتأسيس مدارس من أنواع مختلفة ، ووضع منهاج خاص بكل نوع منها على حدة .

ب - تفرع المدارس : بفتح فروع عديدة في المدرسة الواحدة ، ووضع منهاج خاص بكل فرع ، بجانب المنهاج العام الذي يشمل جميع الفروع .

ج - تكييف المناهج : يوضع منهاج أساسي عام ، على أن يكون متصفاً بمرونة كافية تفسح مجالاً لتكييفه حسب ما تقتضيه الحالات الخاصة والحاجات المحلية .

يمكن اختيار إحدى هذه الطرق بمفردها ، ويمكن الجمع بين الاثنين والثلاث منها : على أن تترافق أو تتعاقب هذه الطرق تحت شروط معينة وفق نظام مقرر . لا يمكن ترجيح إحدى هذه الطرق على غيرها بصورة مطلقة ، لأن كلاً منها قد يرجح على غيره في بعض الأحوال والظروف ، وفي بعض الأمكنة والأزمنة . ومع هذا نستطيع أن نقول - بوجه عام - أن الحاجة إلى التنوع تزداد كلما ارتفعت درجات المدارس وتقدمت مراحل التعليم .

إن الحاجة إلى معاهد تعليمية متنوعة مع فروع وأقسام عديدة ومناهج خاصة بكل نوع وبكل فرع على حدة ، تكون كبيرة جداً في التعليم العالي ، وتكون أقل منها في التعليم الثانوي ، وأقل منها بدرجات في التعليم الابتدائي ، ذلك لأن الدراسة الابتدائية هي مرحلة التعليم العام ، مرحلة تعليم الأمور التي لا يستغني عنها أحد ،



مهما كان نوع المهنة التي سيتهي إليها فيما بعد . فلا مجال ولا لزوم إلى التنوع في هذه المرحلة من الدراسة .

ولكن بعد ذلك يأتي العمر الذي يبدأ فيه « الاستعداد » إلى المهن المختلفة ، وتشعب فيه سبل الحياة ، فيصبح من الضروري عندئذ تنوع سبل الدراسة بصورة متوازنة مع تشعب سبل الحياة .

إن الدراسة الابتدائية تكون عامة تماماً ، ولكن الدراسة المتوسطة والثانوية يجب أن تكون ذات أنواع وفروع وشعب ، وهذه الأنواع والفروع والشعب يجب أن تطرد وتزداد في الدراسات العالية بوجه خاص .

يظهر من كل ما تقدم أن « تنوع المدارس » ضروري في أسنان التحصيل الثانوي ، ولكنه غير ضروري قبل ذلك ، فمن الممكن - بل من اللازم - جعل الدراسة الابتدائية « موحدة » بكل معنى الكلمة ، وتنظيم هذه الدراسة وفق منهاج أساسي عام .

قلنا أن الدراسة الابتدائية يجب أن تسير على منهاج أساسي عام . ولكننا نرى أن نصريح في الوقت نفسه بأننا لم نقصد بقولنا هذا « أن التدريس يجب أن يكون متشابهاً في جميع المدارس الابتدائية ، وأن جميع هذه المدارس يجب أن تدرس نفس المواضيع على ترتيب واحد » . لأننا نعتقد أن « المنهاج الأساسي العام » الذي يوضع للمدارس الابتدائية يجب أن يكون مرناً جداً ، ليتكيف حسب حاجات المدن والقرى من جهة وحاجات البنين والبنات من جهة أخرى . فالتدريس يجب أن يختلف نوعاً ما من مدرسة إلى مدرسة ، ولكن هذا الاختلاف يجب أن يكون من نوع « التكيف » حسب الحاجات والبيئات ، لا من قبيل « التنوع » من حيث الأساس .

إن مبدأ « انطباق التدريسات على أحوال البيئة وحاجاتها » لا يتطلب وضع منهاج خاص بكل نوع من أنواع البيئات . بل يتطلب في الدرجة الأولى السير على « طريقة تدريس فعالة » تنزع إلى الاستفادة من البيئة بمقياس واسع ، وتجعل الدروس متلائمة مع أحوال البيئة وحاجاتها على الدوام . فإن انطباق التعليم « بالطابع الريفي » مثلاً لا يستلزم وجود اختلاف جوهري في عدد ساعات الدروس وأنواع الدروس ، بل يتطلب وجود « اتجاه عام » نحو « مقتضيات الحياة الريفية » في كل الدروس ؛ وبتعبير آخر ، أن ذلك يتطلب من جميع الدروس أن تتشبع بالروح الريفية في كل الأحوال .

مثلاً : إذا فكرنا في دروس الحساب - بالنسبة إلى القرى والمدن ، يجب أن نلاحظ أولاً أن المهم في هذا الأمر ليس عدد الساعات المخصصة ، ولا مفردات المواد المقررة ، بل هو أنواع الأمثلة والمسائل التي تستند إليها هذه الدروس وتستمد قوتها

منها . فلا شك في أن أولاد القرى يحتاجون إلى تعلم الحساب - مثل أولاد المدن .  
فترتب على مدرسة القرية أن تعلم الأعمال الأربعة وشيئاً من حسابات الكسور  
والمقاييس - مثل مدرسة المدينة - غير أن أمثلة هذه الأعمال وتمارين هذه الحسابات يجب  
أن تكون مستمدة ومتخبة من حياة القرية في المدرسة الأولى ومن حياة المدينة في  
المدرسة الثانية .

من الطبيعي أن اتباع هذه الخطة التربوية في تعليم الحساب يحدث فرقاً واضحاً  
بين تدريسات المدرستين ، ولو لم يكن بينهما اختلاف في عدد الساعات المخصصة  
للهساب وفي مفردات الحساب .

فإذا قررت وزارة المعارف منهاج دروس الحساب في المدارس الابتدائية والأولية  
مع ملاحظة هذه النقطة الجوهرية ، وأدخلت في التنبيهات والتعليمات التي يجب أن  
تصدر بها مفردات الدروس « قاعدة أساسية » تحتم على المعلمين « انتخاب أمثلة جميع  
التمارين من الأمور المألوفة لدى الأطفال ، أو الدارجة في البيوت والأسواق وفي محيط  
المدرسة » بوجه عام ، تكون قد وضعت منهاجاً أساسياً يلئم القرى والمدن في وقت  
واحد ، ويتكيف في كل مدرسة حسب ما تقتضيها أحوالها العامة وبيئتها الخاصة .

يظهر من ذلك أن طرائق التعليم يجب أن تكون موضع العناية والاهتمام أكثر  
من مناهج التدريس في هذا المضمار .

وكذلك الأمر في دروس الإنشاء ودروس الأشياء وفي الأشغال البدوية ، وفي  
سائر مواد الدراسة بوجه عام . إن التلاميذ يجب أن يتعلموا الإنشاء ويتمرنوا على  
التعبير عما في ضمائرهم شفهاً وكتابياً ، سواء أكانوا من أبناء المدن أو من أولاد  
الأرياف . غير أن أصول التدريس السليمة تقضي بانتخاب مواضيع الإنشاء من  
الأمور التي تعرض للتلاميذ في حياتهم الاعتيادية ، وتحظر اختيار المواضيع التي لا تحرك  
ولعهم الطبيعي ولا تستوحي ملاحظاتهم اليومية ، ولا تلائم ما يفكرون به عادة وما  
يحتاجون إليه فعلاً ، وإذا تقرر ذلك في المناهج ، وحتم على المعلمين مراعاة هذا المبدأ  
الأساسي في تعليم الإنشاء اختلفت دروس الإنشاء في المدن عما هي في الأرياف ، ولو  
لم تختلف نصوص المناهج .

إن دروس الأشياء أيضاً مما يحتاج إليه أولاد المدن والأرياف على حد سواء . ومن  
المعلوم أن الغرض الأصلي منها هو حمل التلاميذ على ملاحظة أوصاف الأشياء التي  
يشاهدونها لتعويدهم على الدقة في الملاحظة والمقارنة . وأصول التدريس السليمة تحتم  
على المعلمين أن يلفتوا أنظار التلاميذ على الدوام إلى الأشياء التي تحيط بهم ،  
والحوادث التي تحدث حولهم . وإذا قرر المناهج العام فيما قرر ، من المواد « مشاهدات

في الحقول الزراعية ، ومحادثات في الحوادث الطبيعية ، حسب الموسم والموقع - تدقيق الطبيعة في المزارع والبساتين ومشاهدة الأعمال الزراعية التي تجري فيها - أبحاث عن الحيوانات المألوفة والصنائع الشائعة والأشياء المستعملة « فإن تطبيق هذا المنهاج - وفقاً لما تقتضيه أصول التدريس السليمة - يولد فروقاً بارزة بين دروس مدارس القرى ومدارس المدن ، حتى بين دروس القرى المختلفة أو دروس المدن المختلفة .

إن ما قلناه عن دروس الحساب والإنشاء والعلوم يصح تماماً في الأشغال اليدوية أيضاً ، لأن الغرض الأصلي من هذه الأشغال اليدوية لم يكن تعليم عمل من الأعمال لذاته ؛ بل إنما هو تمرين أيدي التلاميذ على العمل ، والحيلولة دون تباعدهم عن العمل اليدوي ، واستخفافهم به واشمئزازهم منه ؛ ولا حاجة إلى القول أن أنواع الأشغال اليدوية التي تضمن هذه الغاية بأحسن الصور وأسهلها تختلف من بيئة إلى بيئة اختلافاً كبيراً . فعلى المدرسة أن تكيف دروس الأشغال اليدوية حسب أحوال المحيط ومساعداته . فعلى وزارة المعارف أن تجعل منهاج هذه الأشغال مرناً جداً ، لكي يسهل هذا التكيف تسهيلاً كبيراً .

إن كل ذلك يدل دلالة صريحة على أن تقرير « منهاج أساسي » للمدارس الأولية في القرى والمدن لا يجعل الدروس متشابهة في جميع تفاصيلها ، ولا يحول دون تكيفها حسب ما تقتضيه أحوال البيئة وحاجاتها ، على أن يكون المنهاج ذا مرونة كافية ، وعلى أن تجري التدريسات وفق الطرق الفعالة التي تستمد قوتها من أحوال المحيط وتستعين بأمور المحيط على الدوام .

ولا أراني في حاجة إلى القول : أن كل ما جاء في الفقرات الآتية الذكر ينطبق تمام الانطباق على قضايا المناهج في مختلف الأقطار العربية على حد سواء .



## الاستقلالُ الثقافي(\*)

---

(\*) محاضرة ألقيت في مدرج الجامعة السورية بدمشق في ١٩ كانون الأول / ديسمبر ١٩٤٤ ونشرت ،  
بين مجموعة مقالات ، في كتابي : آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ( القاهرة : مطبعة الاعتماد ،  
١٩٥١ ) ، نعيد نشرها هنا ، لنقاد هذا الكتاب .





## - ١ -

منذ مجيئي إلى هذه العاصمة ، طلب إليّ كثير من الأصدقاء ، عدة مرات ، أن ألقى بعض المحاضرات ، لإطلاع الرأي العام على النقائص والمساوىء التي لاحظتها في معارف هذه البلاد ، وعلى المشاريع التي وضعتها لإصلاح تلك النقائص وإزالة تلك المساوىء .

غير أنني امتنعت عن تلبية هذه الطلبات ؛ ولم أشأ أن أتكلم في المحافل العامة حتى هذا اليوم .

وذلك لأنني جئت إلى هنا للقيام بمهمة رسمية ، هي درس أحوال المعارف ووضع المشاريع اللازمة لإصلاحها . فكان عليّ أن أقدم اقتراحاتي إلى الحكومة التي ألفت على عاتقي هذه المهمة ، وأن أترك لها المجال اللازم لدرس هذه المشاريع وتقرير ما يجب عمله في شأنها . وما كان يسوغ لي - والحالة هذه - أن أقوم بعمل ، قد يظهر بمظهر الدعاية لترويج الآراء التي عرضتها ، والسياسة التي رسمتها لإصلاح المعارف في هذه البلاد .

ولهذا السبب رأيت أن لا أتكلم في المحافل العامة ؛ وحافظت على خطتي هذه ، حتى عندما اطلعت على الدعايات التي عمد إليها الفرنسيون ، لإثارة آراء المنورين على اقتراحاتي ، ومشاريعي .

وأما الآن . . فقد تبدلت الأوضاع تماماً : لأن الحكومة قد تبنت المشاريع الإصلاحية التي كنت وضعتها ، والخطط الأساسية التي كنت رسمتها لمعارف البلاد ،

ورفعت إلى المجلس النيابي مشروع القانون الذي كنت هيأته لتنفيذ تلك المشاريع الإصلاحية ، عملاً بتلك الخطط السياسية ، والمجلس النيابي شارك رأي الحكومة في هذا المضمار ، وأقر القانون بحماسة واندفاع .

وقد أصبحت - بهذه الصورة - المشاريع التي كنت وضعتها مشاريع الحكومة السورية نفسها ، والسياسة التي كنت رسمتها سياسة الحكومة السورية بذاتها ، بناء على قرار المجلس النيابي الذي يمثل الشعب السوري بأجمعه .

ولذلك ، أصبح من حقي ، بل من واجبي ، أن أشرح أسس هذه المشاريع ، ومرامي هذه السياسة إلى الرأي العام المنور ، بشيء من التفصيل ، مع ذكر الأسباب الموجبة لها ، والفوائد المتوخاة منها .

ولذلك دعوتكم إلى هذه القاعة ، ووقفت أمامكم على هذا المنبر ، لأداء الواجب الذي ذكرته الآن .

إن موقفي هذا ، يبعث في نفسي ، بعض الذكريات التي تعود إلى ما قبل ربع قرن تقريباً .

فلإني أتذكر الآن ، آخر المحاضرات التي كنت ألقيتها في هذه العاصمة ، في مكان قريب من هذا المكان . . . كان ذلك ، بعد إعلان استقلال سوريا « بحدودها الطبيعية » ، من جبال طوروس حتى رفح ، حسب نص القرار الذي أعلنه المؤتمر السوري العام ، في اليوم الثامن من آذار سنة ١٩٢٠ .

كنت جمعت المدرسين والمعلمين في قاعة المعهد القائم على ضفة بردى اليمنى ، وألقيت عليهم محاضرة طويلة ، تحوم حول الاستقلال . شرحت لهم خلالها ، الخطط التي يجب أن يسيروا عليها لتفهم التلاميذ معنى الاستقلال ، والوسائل التي يجب أن يتوصلوا بها لأجل أن يغرسوا في نفوس الناشئة حب الاستقلال ، كما أنني أوضحت لهم الطرائق التي يجب أن يتبعوها لتفهم الطلاب الواجبات التي تترتب على أبناء الوطن لإدامة الاستقلال .

وكانت تلك المحاضرة ، آخر المحاضرات التي ألقيتها في هذه المدينة ، بل في هذه البلاد .

كلكم تعرفون ماذا حدث بعد ذلك :

لقد زحفت القوة الغاشمة ، وقضت على ذلك الاستقلال . واحتلت البلاد ، من أولها إلى آخرها ، وأخذت تسيطر على مقدراتها تحت ستار الانتداب .

ولكن الشعب السوري لم يرضخ لهذه السيطرة . بل أنه أخذ يثور عليها ، كلما وجد إلى ذلك سبيلاً . وواصل الكفاح في سبيل استعادة الاستقلال ، سنوات بعد سنوات ، إلى أن تمكن - أخيراً - من الوصول إلى بغيته ، فتخلص من الانتداب ، وأخذ يتنعم مرة أخرى بنعم الاستقلال .

ولكن الحكم الأجنبي الذي كان قد استمر - بهذه الصورة - مدة طويلة ، ترك في البلاد ، بطبيعة الحال - آثاراً عميقة : أنه كان بث كثيراً من البذور الضارة ، وكان غرز كثيراً من الجذور الخائقة . . في مختلف ميادين الحياة . وربما كان أسوأ هذه البذور ، وأخطر تلك الجذور ، هي التي كانت انتشرت وامتدت في أرض الثقافة والمعارف . فكان على سوريا أن تسارع إلى إزالة تلك الآثار السيئة ، وإبادة تلك البذور الضارة ، واجتثاث تلك الجذور الخائقة . . من تربة المعارف الخصبية ، لتضمن خلالها « الاستقلال » في ميدان الثقافة أيضاً .

وكان أقصر السبل إلى ذلك سنّ قانون جديد ، يلغي في حملة واحدة جميع نظم المعارف الموضوعة في عهد الانتداب ؛ ويقرر الأسس التي يجب أن يبنى عليها صرح المعارف الجديد .

إن قانون المعارف العام ، إنما وضع لهذا الغرض ، وتنفيذاً لهذه السياسة .

وأستطيع أن أقول : أنه بمثابة « صك الاستقلال الثقافي » في هذه البلاد .

وأنا أشكر النواب المحترمين الذين وافقوا على هذه الحملة الإصلاحية الجذرية . . . وأشعر باغتياب عظيم ، لأنه قدّري أن أكون من المساهمين في هذه الحركة الاستقلالية المباركة . بعد أن كنت اضطررت إلى مغادرة البلاد ، عند زوال الاستقلال الأول .

نعم ، أيها السادة ، إن قانون المعارف العام الذي صدر من المجلس النيابي أخيراً ، هو بمثابة « صك الاستقلال الثقافي » بكل معنى الكلمة .

لأن النظم السابقة - الباقية من عهد الانتداب - كانت قد وضعت معارف البلاد تحت احتكار النظم الفرنسية احتكاراً تاماً ، وجعلت الثقافة في هذه البلاد خاضعة للثقافة الفرنسية خضوعاً مطلقاً .

وأما قانون المعارف العام الجديد ، فقد تضمن - قبل كل شيء وأكثر من كل شيء - الاحكام التي تكفل تخليص المعارف السورية وثقافتها من ذلك الاحتكار وتلك السيطرة .

ولهذا السبب قلت : إن القانون المذكور يقوم مقام « صك الاستقلال الثقافي » في هذه البلاد .

ولكني أرى من الضروري أن أوضح - في الوقت نفسه - ما أقصده من تعبير « الاستقلال الثقافي » ، لكي لا أَدْعَ مجالاً لإساءة تفسير هذا التعبير :

كلكم تعلمون أن الاستقلال لا يعني كراهية الأجنبي ، ولا يتضمن قطع العلاقات مع الأجانب . بل إنما يعني تنظيم شؤون البلاد وتوجيه سياستها حسب ما تقتضيه مصالح الأمة ، لا حسب ما يطلبه أو يفرضه الأجنبي ، خدمة لمصالحه الخاصة .

والاستقلال الثقافي ، لا يختلف عن ذلك في هذا المضممار : إنه لا يعني كراهية الثقافات الأجنبية ، ولا يتضمن قطع العلاقات مع الثقافات الأخرى ، إنما يعني ثقافة البلاد وتوجيهها حسب ما تقتضيه مصالح الأمة ونزعاتها الخاصة ، لا حسب ما يطلبه أو يفرضه الأجنبي ، خدمة لمصالحه ومصالح ثقافته<sup>(٤)</sup> .

إذ من المعلوم أن الدول المستعمرة ، كثيراً ما تسعى لنشر ثقافتها في بعض البلاد ، بغية تقوية نفوذها السياسي فيها . ولدينا شواهد تاريخية عديدة ، على أن النفوذ الثقافي كثيراً ما يكون مقدمة للنفوذ السياسي ، كما أن السيطرة السياسية ، كثيراً ما تسعى لترسيخ أقدامها ، عن طريق تقوية السيطرة الثقافية .

والاستقلال الثقافي ، إنما يعني التخلص من أمثال هذه السيطرات الأجنبية ، ولا يرمي إلى الاستغناء عن ثمار الثقافات الأجنبية .

ولذلك ؛ عندما انتقدت خضوع معارف البلاد لاحتكار الثقافة الفرنسية والنظم

---

(٤) إن رأيي في هذه القضية يتجلى بوضوح تام ، من الأهداف التي عينتها للهيئة الفنية ، أي لجنة التربية والتعليم ، والشروط التي وضعتها لتكوين الهيئة المذكورة ، في « نظام تشكيلات وزارة المعارف » . وقد قلت في الفقرة ( د ) من المادة السادسة والعشرين من النظام المذكور ، عند سرد وتعداد مهام اللجنة المذكورة : « جمع المعلومات اللازمة عن تشكيلات المعارف وتيارات التربية والتعليم ، في مختلف أنحاء العالم ، لضمان استفادة البلاد منها » .

كما قلت ، في المادة الثلاثين من النظام : « يجب أن يكون في اللجنة اختصاصي في كل فرع من فروع العلوم الأساسية ، وضليح في كل لغة من لغات الثقافة العالمية ، لضمان استفادة اللجنة من أهم النشرات الثقافية والتربوية التي تصدر في مختلف البلاد الأوروبية والأمريكية » .

وبديهي ، أن الغاية القصوى من ذلك ، كانت : عدم إبقاء نظم التربية والتعليم في الأقطار العربية ، تحت سيطرة واحتكار نظام من النظم الأفرنسية ، أو الانكليزية ، أو الأمريكية . . . واستكمال الوسائل اللازمة لاختيار الأحسن والأوفق مما عند كل أمة من الأمم الراقية الأوروبية والأمريكية .



الفرنسية ، ورسمت الخطط اللازمة لتخليص المعارف السورية من قيود الاحتكار، لم أقصد بذلك قطع العلائق مع الثقافة الفرنسية والاستغناء عن ثمار الثقافة المذكورة . . بل إنما قصدت جعل المعارف السورية حرة في تنظيم شؤونها ، لتقتبس ما يلائمها من النظم الفرنسية والثقافة الفرنسية ، دون أن تحرم نفسها من ثمار النظم والثقافات العالمية الاخرى .

إني لم اختط الخطط المذكورة معاداة للنظم الفرنسية ، إنما اختططتها لاعتقادي بأن تلك النظم لا تلائم حاجات هذه البلاد ، وتحول دون تقدم معارفها وثقافتها تقدماً مطرداً وسوياً .

إني أود أن أعلن هذه الحقيقة من فوق هذا المنبر ، ليعلمها الجميع .

ذلك لأنني كثيراً ما لاحظت أن البعض يتوهمون بأنني أكره النظم الفرنسية ، وأعادي الثقافة الفرنسية ؛ والبعض يتمادون في طريق التوهم إلى حد الظن بأنني أفعل ذلك محاباة للثقافة الانكلوسكسونية وترويحاً للنظم الأمريكية . كما اني لاحظت أحياناً أن البعض يؤيدوني تحت تأثير هذا الوهم ، في حين أن البعض الآخر يعارضني بناء على هذا الوهم .

وأما أنا ، فأرى أن أصرح بأن كلا الفريقين على خطأ عظيم في هذا الأمر ، فإني لم أكن في يوم من الأيام ، لا من الداعين ولا من المعادين لثقافة من الثقافات في حد ذاتها ، أولنظام من النظم في حد ذاته .

إنما أنا كنت - ولا أزال - أقول : إنه يوجد في كل ثقافة من الثقافات العالمية - وفي كل نظام من نظم معارف الأمم الكبيرة - بعض العناصر المفيدة لنا وبعض العناصر الضارة بنا ؛ بعض الأمور الموافقة لحاجتنا وبعض الأمور المخالفة لطبائعنا . فيترتب علينا أن نقتبس من كل واحدة منها ما يفيدنا وما يساعدنا على النهوض والتقدم ، دون أن نتقيد بأحداها على وجه الانحصار .

صحيح ، إنني انتقدت في تقاريري بشدة ، النظم التي وضعها الفرنسيون في هذه البلاد . ولكني - أرجو أن لا يغرب عن بال أحد - بأنني ، عندما كنت في العراق ، انتقدت بشدة أيضاً الاقتراحات التي كانت قدمتها لجنة بول مونرو الأمريكية لإصلاح المعارف هناك .

وأستطيع أنؤكد بأن الانتقادات التي كنت وجهتها إلى تلك المقترحات في العراق ، لم تكن قط أقل عنفاً من التي وجهتها إلى النظم القائمة هنا .

إن الرسائل العديدة التي كنت كتبها رداً على تقرير لجنة مونرو المذكورة ، كانت

نشرت في حينها في جميع الجرائد العراقية . وقد جمعت بعد ذلك في كتاب خاص ،  
يستطيع أن يراجع كل من يريد التأكد من الأمر :

ويجدر بي أن أذكر في هذا المقام ، أن عدة مجلات أفرنسية كانت نشرت أخبار  
تلك الانتقادات ، وأغدقت عليّ كثيراً من كلمات المدح والإطراء ، حتى أن أحداها  
كانت أصدرت رسالة خاصة عن هذا الموضوع .

واسمحوا لي أن أذكر بوجه خاص ، أن إحدى المقالات التي نشرت في باريس  
وفي بيروت عندئذ كانت تحمل توقيع « غبريال بنور » مدير المعارف لدى المفوضية في  
سوريا ولبنان ! .

عندما أقدمت على تلك الحملة الانتقادية ببغداد ، راح جماعة من الكتاب هناك  
يتهموني بمعادة النظم الانكلو-أمريكية ويمحابة النظم اللاتينية .

أفليس من الغريب أن يقوم الآن ، هنا ، جماعة من الشبان يتهموني بعكس  
ذلك ، بمعادة النظم الفرنسية ومحابة النظم الانكلو-أمريكية ؟

إني أعتقد أن مقابلة هاتين التهمتين المتناقضتين بعضهما ببعض تكفي للبرهنة  
على بعدهما عن الحقيقة والواقع ، برهنة قاطعة .

إني أعلن مرة أخرى : بأنني لا أعادي ولا أحابي ثقافة من الثقافات أو نظاماً من  
النظم ، إنما « أعارض الاستسلام والخضوع إلى النظم الانكلو-أمريكية والنظم  
الفرنكو-لاتينية » على حد سواء .

وإذا ما عارضت الأولى في العراق والثانية في سوريا ، فإنما فعلت ذلك ، لغاية  
واحدة ، هي إيجاد نظم تعليمية خاصة بالبلاد العربية ، وتكوين ثقافة مشتركة بين  
جميع الأقطار العربية .

إني أعرف أن الموقف الذي أقفه تجاه هاتين الثقافتين ، لا يروق للكثيرين من  
المثقفين في هذه البلاد . لأنهم يكثرون الكلام عن الثقافتين الانكلوساكسونية  
والفرانكولاتينية ، ويتساءلون على الدوام : أيتهما أرقى ؟ أيتهما أكمل ؟

وأما أنا ، فلا أود أن أشغل ذهني بمثل هذه المسائل . لأنني أعتقد أن المهم  
بالنسبة إلينا ، لم يكن « معرفة الأرقى والأكمل » بل هو « معرفة الأصلح والأنسب »  
كما أعتقد أن الأرقى والأكمل في أمور التربية والثقافة ، قلما يكون الأصلح والأنسب  
للاقتباس والاتباع .

إن كلامي هذا ، قد يبدو غريباً في الوهلة الأولى ، غير أن هذا الاستغراب



يزول بسرعة ، عند التأمل في الأمر تأملاً جدياً .

فاسمحوا لي بأن أقص عليكم ، بهذه الوسيلة ، إحدى مشاهداتي وملاحظاتي القديمة :

عندما كنت معلماً للعلوم الطبيعية في إحدى ولايات البلقان التي أصبحت الآن جزءاً من بلاد اليونان ، كنت أكثر من التجوال في الربى والوديان ، والحقول والبساتين ، بغية درس الحيوانات والنباتات وجمع نماذج الحشائش والحشرات . وقد ذهبت مرة خلال هذه الجولات ، إلى مزرعة رجل من رجال المعارف هناك . وعندما رأيت آلات الحرث البدائية المستعملة فيها ، اقترحت على صاحب المزرعة أن يجلب الآلات الزراعية الحديثة ؛ وقلت له - بنزوة الشاب الذي يتتهز الفرص لتطبيق ما لديه من معلومات : لا يجوز لك أن تستمر على الزراعة بهذه الأساليب القديمة والوسائط البدائية ، وأنت من رجال المعارف في هذه البلاد .

ابتسم الرجل من كلامي هذا ابتسامة ساخرة وقال : لقد جربت ذلك يا سيدي ، تجربته فعلاً . غير أنني ندمت على ما فعلت وعدلت عنه تماماً .

قال ذلك بأداء التحسر والتألم . وأخذ يسير معي ، نحو سقيفة كبيرة . . وهناك أراني المكائن الضخمة المهمة والمهجورة منذ مدة ، قائلاً :

- ها هي المكائن التي جلبتها ، وخسرت من أجلها خسائر فادحة .

وفهمت عندئذ ما كان حدث ، بكل وضوح وجلاء : قرر الرجل أن يزود مزرعته بالمكائن الزراعية الحديثة ، وراجع لأجل ذلك مفتش الزراعة ، راجياً منه التوسط لجلب المكائن اللازمة . والمفتش الذي كان - مثلي - حديث التخرج من المدرسة ، أخذ يبحث في الكتب والفهارس التي بين يديه ، عن أرقى المكائن وأكملها ؛ ولما عثر على ضالته المنشودة - في الكتب والفهارس المذكورة - أسرع إلى جلب المكائن التي اختارها ، دون أن يفكر فيما إذا كانت الخيول الموجودة في البلاد تستطيع أن تجرها ، وأن تتحمل اثقالها . إذ من المعلوم أنه يوجد في أوروبا أجناس خاصة من الخيول ، تمتاز بقوة العضلات وقدرة الجر . فتستطيع أن تجر أضعاف ما تستطيع أن تجره أقوى الخيول الموجودة في هذه البلاد .

وأظن أنكم تستطيعون أن تتصوروا بسهولة ، ماذا حدث بعد ذلك : وصلت المكائن الفخمة ، وبدأت المحاولات لأجل استعمالها . وأدت هذه المحاولات إلى موت حصان واحد . ثم ثان ، ثم ثالث . . . وعندما رأى صاحب المزرعة هذه النتائج الأليمة ، أدرك أنه من الخير له أن يوقف الخسارة عند حدها ، فترك المكائن جانباً .

ورجع إلى آلاته القديمة ، وصار يصمم آذانه عن كل ما يقال عن الزراعة الحديثة !

وهكذا ، إن تقصير الخبير الزراعي في بحث القضية من جميع وجوهها المختلفة ، وعدم تفكيره في الأحوال المحلية ، أدى إلى أضرار عديدة . فإنه أوقع بصاحب المزرعة خسائر فادحة ، وفضلاً عن ذلك أساء إلى سمعة الزراعة الحديثة ، وصار سبباً لتأخر الإصلاح الزراعي في تلك الجهات سنوات طويلة . فقد استمرت الزراعة هناك تعتمد على الآلات القديمة ، إلى أن يأتي أناس يجمعون بين العلم النظري وبين التفكير العملي ، فيجلبون مكائن صغيرة ، متناسبة مع قوة الخيول الموجودة ، وإن كانت دون ماكينات المفتش بكثير ، من حيث الرقي والكمال والحداثة !

إن هذه الملاحظة أثرت في نفسي تأثيراً عميقاً ، وزودتني بدرس ثمين ، استفدت منه طول حياتي ، في جميع أعمالي الانشائية والاصلاحية ، استفادة كبيرة جداً .

إذا كان . . . عدم الانتباه إلى وجوب « الملاءمة والتكييف » يولد نتائج خطيرة إلى هذا الحد ، حتى في المكائن المادية البسيطة . . . وإذا كان عدم التفكير في الأحوال المحلية يؤدي إلى مثل هذه النتائج السيئة ، حتى في الأعمال الزراعية العادية . . . فماذا تكون هذه النتائج في الأمور الاجتماعية التي تؤلف نوعاً من « المكائن المعنوية » المعقدة إلى أقصى حدود التعقيد ؟ . . وكيف يكون الحال - بوجه خاص - بالنسبة إلى هذه « المكائن المعنوية الدقيقة » التي نسميها عادة باسم « النظم التعليمية » ؟

ماذا تكون النتائج ، إذا نقلنا هذه النظم من قطر إلى آخر ، ومن أمة إلى أخرى ، دون تفكير شامل وتبصر تام ؟ .

أنا لا أرى لزوماً إلى التوسع في هذه القضية في هذا المقام . فلا أود أن أطيل الحديث إليكم بسرد الأمثلة والشواهد التي أستطيع أن أستقيها من حياة التربية والتعليم نفسها . ولذلك اكتفي بتكرار وتأکید ما قلته آنفاً : أن الأرقى والأكمل ، قلما يكون الأصلح والأنسب .

هذا ، وفي صدد البحث في صلاحية أو عدم صلاحية نظم التعليم للاقتباس ، أود أن ألفت الأنظار إلى أمرين آخرين ، لا يقلان أهمية عن الذي شرحتة آنفاً .

أولاً : يجب أن لا يغرب عن البال ، أن النظام التعليمي في أي بلد من بلدان العالم ، لا يكون « نظاماً قائماً بذاته » ، يعمل بمفرده ، مجرداً عن النظم العائلية والقومية السائدة في البيئة التي يتسبب إليها ، إنما يكون جزءاً من « مجموعة النظم الاجتماعية »

الخاصة بتلك البيئة وهو يعمل معها ، ويؤثر فيها ، ويتأثر منها على الدوام . ونستطيع أن نقول لذلك ، إن تأثير الناشئة من النظام التعليمي يختلط - عادة - مع تأثيرها بالنظم العائلية والأدبية والسياسية والاجتماعية التي ترافق النظام المذكور ، وتشاركه في التأثير .

فإذا نظرنا إلى النظام التعليمي مجرداً عن سائر النظم التي ترافقه ، وحكمنا له أو عليه بالنظر إلى أحوال الشبيبة التي نشأت على ذلك النظام ، نكون قد انحرفنا عن جادة الحقيقة والصواب انحرافاً كبيراً . لأن أحوال الشبيبة لا تكون وليدة النظام التعليمي وحده ، بل تكون حصيلة التفاعل الذي يحدث بين هذا النظام وبين سائر النظم الاجتماعية التي تشاركه في التأثير على الدوام .

ويتبين من ذلك ، « أن النظام التعليمي » القائم في بلد من البلاد ، إذا انتقل إلى بلد آخر ، بما أنه يتقل بمفرده ، وينفصل عن سائر النظم التي كانت ترافقه في منشأه الأصلي ، لا يمكن أن يعطي نتائج مماثلة للتي يعطيها في بيئته الأصلية ، وهذه النتائج قد تختلف عن تلك اختلافاً كلياً .

هذه حقيقة هامة ، يجب أن تبقى نصب أعيننا ، عندما نتكلم ونتناقش في تفضيل نظم التعليم بعضها على بعض .

ثانياً : يجب أن نلاحظ أن نظم التعليم ، قلما تكون خالية من النواقص والمآخذ ، حتى بالنسبة إلى البلاد التي أوجدتها لأن العادات والتقاليد الموروثة من الماضي ، لا تخلو من التأثير في نظم التعليم ، حتى في البلاد التي تكون أشد استرسالاً في التجديد . ولذلك نجد أن هذه النظم قلما تسلم من انتقاد الناقدين . وهذه الحالة تبلغ أشدها - بوجه خاص - في البلاد التي تكون عريقة في شؤون الثقافة والتعليم ، وغنية بالمعاهد التعليمية التي تتباهى بماض مجيد وعمر طويل .

إن نظرة سريعة إلى الانتقادات الكثيرة والشديدة التي يوجهها رجال الفكر والتربية في تلك البلاد ، إلى النظم التعليمية القائمة فيها ، تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان .

وهذا يزيد الأضرار التي تتولد من « الاقتباس بدون تأمل وتكييف » . لأن هذا الاقتباس قد يؤدي إلى نقل النواقص التي كان يشكو منها ، ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام . وهذه النقائص ، عندما تنتقل إلى بيئة جديدة ، قد تصبح أشد ضرراً بكثير مما كانت في بيئتها الأصلية .

وكثيراً ما يكون شأن المقلدين في هذه الأمور ، شأن الخياط الصيني المشهور

الذي يضرب به الأمثال : يقال أن بحاراً انكليزياً كان قد قضى وقتاً طويلاً في البحار النائية وخلال هذه الأسفار تمزق بنطلونه ،فاضطر أن يرقعه عدة مرات . إلى أن وصل إلى ميناء صيني ، وبحث هناك عن خياط ماهر ، يستطيع أن يخيط له بنطلوناً جديداً ، حسب النموذج الذي يحمله . ودلوه على خياط ماهر ، تعهد أن يخيط له بنطلوناً جديداً ، خلال بضعة أيام ، حسب النموذج تماماً . ذهب البحار إلى حانوت الخياط ، لاستلام البنطلون في اليوم الذي تم الاتفاق عليه ، فوجد أن الخياط كان قد أجاد التقليد كل الاجادة ، وقدم له بنطلوناً طبق الأصل تماماً . . . بما فيه الرقع . . . أيضاً !

ونحن ، عندما نقبس بعض النظم التعليمية بدون تأمل جدي وتفكير عميق ، كثيراً ما نعمل عمل هذا الخياط المشهور : ونقلد تلك النظم ، مع كل ما فيها من عيوب !

وما يجب أن لا يغرب عن البال ، أن أمثال هذه العيوب ، قد تكون مصحوبة - في منبت النظام الأصلي - ببعض العوامل التي تخفف وطأتها وتتلافى أضرارها . . . ولكنها ، في بيئتها الجديدة ، تبقى محرومة من كل هذه العوامل المخففة . . فتزداد عيباً على عيب .

أظن أن كل ما ذكرته آنفاً يبرهن لنا برهنة قطعية ، على أنه لا يجوز لنا أن نقبس أي نظام تعليمي كان ، بهيئته الأصلية .

بل يجب علينا أن نضع لأنفسنا نظاماً تعليمياً خاصاً ، مستنيرين في ذلك بتجارب جميع الأمم التي سبقتنا في مضمار التقدم والرقي . . دون أن نرتبط بنظام إحدى تلك الأمم على وجه الانحصار .

ولأجل أن ننجح في هذا العمل ، يجب أن نوسع آفاق أبحاثنا إلى أقصى حدود الإمكان . . فندرس نظم التعليم القائمة في مختلف أقطار العالم المتمددين . وتتبع تطور هذه النظم ، ونطلع على تفاصيل الأطوار التي اجتازتها قبل أن تصل إلى حالتها الحاضرة . . وأن نحيط علماً بما يقال فيها - إن كان لها أو كان عليها - ، في البلاد التي أوجدتها من جهة وفي سائر البلاد من جهة أخرى .

وبهذه الصورة ، وبهذه الصورة وحدها ، نستطيع أن نضع لأنفسنا نظاماً تعليمياً خاصاً بنا ، يأتي موافقاً لحاجتنا من جهة ، ولتقتضيات فن التربية والتعليم من جهة أخرى .

هذا ما أردت أن أفعله عند تقرير سياسة التعليم في سوريا . وهذا ما أود أن



يفعله كل من يعنى بتنظيم شؤون التربية والتعليم عناية جدية ، في سوريا . . وفي سائر البلاد العربية .

## - ٢ -

بعد هذه الإيضاحات العامة ، أود أن أنتقل إلى بعض التفاصيل ، وأستعرض أهم المبادئ التي أقرها ، وأهم التغييرات التي أجراها قانون المعارف العام الجديد .  
لا شك في أن أهم هذه المبادئ وهذه التغييرات ، هو حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية .

أنا أعرف أن هذا المبدأ صادف معارضة شديدة ومقاومة عنيفة من بعض البيئات .

لقد ظن المعارضون أن هذه الحركة ارتجاعية ، تبعد البلاد عن الغرب ، وتعزلها عن الحضارة الغربية ، وتؤدي إلى انحطاط مستوى الثقافة فيها . وقد حاول هؤلاء أن يبرهنوا على صحة مزاعمهم هذه بالتكلم عن أهمية اللغات الأجنبية وعن ضرورة الاتصال بالثقافات الغربية .

ولكن هذه المزاعم ، لا تقوم على أي أساس صحيح : لأن حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية لا يعني إهمال هذه اللغات في سائر مراحل التعليم . فالبحث عن أهمية اللغات الأجنبية لا يبرهن على أي شيء كان في هذا الموضوع .

إننا لا ندرس في المدارس الابتدائية - مثلاً - علم الاقتصاد ، فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا العلم ، وأننا نريد أن نحرم البلاد من فوائد علم الاقتصاد ؟

وكذلك ، إننا لا ندرس فن الجراحة في المدارس الثانوية . فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا الفن ، ونضع بيننا وبينه سداً منيعاً ؟!

إن كل مادة تدرس في المدارس لغاية خاصة ، وفي الصفوف التي تستطيع أن تحقق تلك الغاية . وعندما نبحث في الموقع الذي يجب أن نعطيه لكل مادة من المواد ، ولكل علم من العلوم في مناهج الدراسة ، يجب علينا أن نتساءل : أولاً ، ما هي الغاية المتوخاة من تدريس ذلك العلم وتلك المادة ؟ وثانياً : متى - في أي مرحلة من مراحل التعليم ، وفي أية سنة من سني الدراسة - يجب تدريس ذلك العلم وتلك المادة ، لتحقيق الغاية المذكورة ؟

وعندما نريد أن نقرر الموقع الذي يجب أن نخصصه لتعليم اللغات الأجنبية في مناهج الدراسة ، يترتب علينا أن نسير على خطة مماثلة لذلك ، فتساءل ، أولاً : ما هي الغاية من تعليم اللغات المذكورة ؟ ونفكر بعد ذلك ، فيما إذا كانت الغاية المذكورة تستوجب تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية .

إن تعليم لغة من اللغات الأجنبية ، يهدف إلى غايتين أساسيتين :

أولاً : غاية عملية . وهي الفوائد المباشرة ، التي تحصل من جراء استعمال اللغة الأجنبية في المعاملات المختلفة ، تكليماً أو كتابة .

ثانياً : غاية ثقافية . وهي الفوائد التي تحصل من تعلم اللغة المذكورة ، عن طريق توسيع المدارك من جهة ، والاستفادة من الكتب الأدبية والعلمية المكتوبة بتلك اللغة من جهة أخرى .

ومن البديهي : إن الغاية الأولى تتطلب تدريس اللغات الأجنبية في المدارس التجارية ، والغاية الثانية تتطلب تدريس تلك اللغات في المدارس الثانوية . ولكن لا الغاية الأولى ولا الغاية الثانية تستلزم تدريس اللغات الأجنبية في مدارس المرحلة الأولى من التعليم .

وذلك لأن هذه المدارس تؤسس لأجل تعليم أبناء الشعب ، ولهذا فإنها تحصر أعمالها وتدرجاتها بالأمور التي يحتاج إليها جميع الناس ، والتي لا يستغني عنها أحد ، مهما كانت المهمة التي سيمارسها فيها بعد .

ومن الأمور البديهية أن اللغات الأجنبية لا تدخل في نطاق هذه الأمور : إنها لم تكن من الأمور التي يحتاج إليها جميع أفراد الشعب والتي لا يستغني عنها أحد . ولهذا السبب يجب أن تبقى خارجة عن تدريسات مدارس المرحلة الأولى من التعليم .

هذه حقيقة ناصعة ، يعترف بها جميع رجال التربية في جميع أنحاء العالم المتعدين .

فإننا إذا استعرضنا مناهج الدراسة الابتدائية الموضوعة في مختلف البلاد الأوروبية ، نجد أنها تقدر هذه الحقيقة حق قدرها ، فلا تدخل في هذه المناهج لغة غير اللغة القومية .

ولا تشذ الدول عن هذه القاعدة العامة ، ولا تدرس في مدارس المرحلة الأولى من التعليم لغة ثانية ، إلا في بعض الأحوال الخاصة ، وذلك لاعتبارات سياسية محضة .



إن الاعتبارات السياسية تعمل عملها في هذا الشأن ، في البلاد التي تتعدد وتشابك فيها اللغات البيئية تشابكاً يضطر الحكومة إلى تقرير لغتين رسميتين . ولا أراي في حاجة إلى القول : إن في تلك البلاد تصبح « معرفة اللغة الثانية » ضرورة لجميع المواطنين ، فتدخل لهذا السبب في مناهج الدراسة الابتدائية .

ونستطيع أن نضيف إلى هذه الأحوال الخاصة ، قضايا « التعليم في المستعمرات » بالنسبة إلى الدول المستعمرة أيضاً . وذلك لأن هناك تتغلب مصالح الدولة المستعمرة على كل شيء ، وتعتبر لغة الدولة المذكورة اللغة الرسمية في البلاد . ولا تؤسس المدارس إلا لغرض تنشئة « العمال والموظفين » الذين تحتاج إليهم مصالح حكومة الاستعمار ومرافقها ، ومتاجر المستعمرين ومعاملهم ولذلك يعتبر « تعليم اللغة الأوروبية الرسمية » الهدف الرئيسي للمدارس ، فلا يلتفت لا إلى مصالح الأهليين ، ولا إلى مبادئ التربية والتعليم .

وإذا استثنينا أمثال هذه الأحوال الشاذة - الناتجة عن الاعتبارات السياسية ، كما قلنا - نستطيع أن نؤكد : أن مدارس المرحلة الأولى من التعليم لا تدرس لغة غير اللغة القومية بوجه عام .

هذه هي أولى الملاحظات التي حملتني على حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية في هذه البلاد .

وأرجو أن تلاحظوا بأنني قلت « أولى الملاحظات » . ولم أقل « أهم الملاحظات » لأنني لم أقدم على حذف اللغات الأجنبية من المدارس الابتدائية لاعتقادي بأنها « ليست ضرورية في تلك المرحلة من التعليم » فحسب ، بل لاعتقادي في الوقت نفسه ، بأن « تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الأولى من التعليم لا يخلو من الضرر » أيضاً .

لأن تعليم لغة أجنبية لتلاميذ لم يتقنوا بعد لغتهم القومية ، لا يتفق مع قواعد التربية الصحيحة ، وينافي مبادئ التربية القومية السليمة .

إذ من المعلوم أن « تجزئة المشاكل ، ومعالجتها واحدة بعد أخرى . . » يعتبر من أوليات قواعد التربية والتعليم ، ولا حاجة إلى البرهنة على أن تعليم التلاميذ الصغار قواعد لغتين مختلفتين في وقت واحد ، يخالف هذه القاعدة الهامة مخالفة كبيرة . وهو يشوش أذهان التلاميذ ، ويرهق عقولهم ويعيق نموهم الفكري من جراء هذا التشويش والارهاق .

هذه حقيقة ثابتة من الأبحاث والتجارب التي قام بها عدد غير قليل من رجال التربية وعلماء النفس في مختلف البلاد الأوروبية .

أنا لا أرى مجالاً لشرح هذه الأبحاث والتجارب في هذا المقام . ولذلك أكتفي بذكر القرار الذي اتخذته إدارة المعارف في مقاطعة جنيف في سويسرا في هذا الصدد : إنها درست المشاكل التي تنتج من تعليم الأطفال الصغار لغتين مختلفتين في وقت واحد ، واستعرضت التجارب والأبحاث التي أجريت في هذا السبيل . فقررت - في الأخير - أن لا تدرس لغة ثانية ، قبل السنة السادسة من الدراسة الابتدائية .

ولكي نقدر أهمية هذا القرار حق قدره ، يجب أن لا ننسى أن مدينة جنيف من أشهر المدن العالمية التي تزدهم فيها الأجناس ويجتمع فيها الأجانب ؛ كما يجب أن نتذكر أن مقاطعة جنيف تنسب إلى الاتحاد السويسري الذي يعتبر اللغات الفرنسية والألمانية والإيطالية ، « رسمية » في وقت واحد وعلى حد سواء .

نعم ، أيها السادة ، حتى في تلك المدينة ، لا يبدأون تعليم اللغة الثانية ، إلا في السنة السادسة من الدراسة .

وفضلاً عن ذلك كله ، أرى أن ألفت الأنظار إلى أمر آخر ، فأقول : إن الأضرار التي تنتج من تعليم التلاميذ الصغار لغتين في وقت واحد ، تكتسب خطورة خاصة ، بالنسبة إلى أولاد الناطقين بالضاد ؛ وذلك لعدة أسباب :

أولاً : إن اللغة العربية كثيرة التعقيد في حد ذاتها ؛ والخط العربي كثير المشاكل في حد ذاته . . . ولذلك لا مجال للشك في أن تعلم قواعد هذه اللغة وهذا الخط ، يتطلب من أطفال العرب ، جهداً ذهنياً أكبر بكثير من الذي تتطلبه سائر اللغات والخطوط الأوروبية .

ثانياً : إن الفروق الموجودة بين اللغة العربية وبين اللغات الأوروبية التي يراد تدريسها في المدارس العربية ، أكبر بكثير من الفروق الموجودة بين مختلف اللغات الأوروبية .

ثالثاً : إن الطفل العربي يضطر إلى تعلم اللغة الفصحى في المدرسة . ومن المعلوم أن الفروق القائمة بين اللغات الدارجة وبين اللغة الفصحى ، لم تكن من الفروق الضئيلة . وهذا أيضاً يكلف التلميذ العربي جهوداً تفوق الجهود التي يتكلفتها أمثاله الأوروبيون .

ولهذه الأسباب كلها ، نستطيع أن نؤكد : أن الأضرار التي تنتج من تعليم لغة أجنبية في مدرسة ابتدائية عربية ، تكون أكثر وأعظم من الأضرار التي تنتج من أمثال ذلك في البلاد الأوروبية .

إني لم اقترح حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية السورية ، إلا

بعد ملاحظة جميع هذه الحقائق : وبعد درس القضية من جميع هذه الوجوه المختلفة .

أنا أعرف ، إن الذين لا يزالون يتمسكون بمبدأ تعليم لغة أجنبية في المدارس الابتدائية ، يقولون « إن حاجتنا إلى اللغات الأجنبية أكبر من حاجة الأوروبيين لها » .

ولكني أقول ، رداً على هذه الملاحظة : أن هذه الحاجة يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار في مدارس المرحلة الثانية من التعليم ، لا في مدارس المرحلة الأولى . إن هذه الحاجة تستوجب الاعتناء باللغات الأجنبية في المدارس الثانوية والمدارس المهنية والمعاهد العالية . . . ولكنها لا تبرر قط تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية .

وأنا لم أهمل هذه القضية أبداً : إذ أنني وضعت في قانون المعارف العام مادة تحول وزارة المعارف فتح صفوف خاصة لتعليم اللغات الأجنبية - مع بعض المواد الأخرى - لمن يرغب فيها ويحتاج إليها بعد الانتهاء من الدراسة الابتدائية ، وذلك في المدن التي تكثر فيها المعاملات التجارية . كما أنني صرحت بأنه يجب على المعاهد المذكورة باللغات الأجنبية في المعاهد العالية ، حتى أنني صرحت بأنه يجب على المعاهد المذكورة أن لا تمنح شهادة التخرج لأي كان ، ما لم تتأكد من أنه يتقن لغة أوروبية إلى درجة تمكنه من مطالعة الكتب والمجلات المطبوعة باللغة المذكورة مطالعة مقرونة بالاستفادة التامة .

ولهذه الأسباب كلها ، أنا لا أتردد في القول بأن حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية ، كان من أهم الإصلاحات التي حققها قانون المعارف الجديد .

ولاشك في أنه يحق لسوريا أن تتباهى بهذه الخطوة الإصلاحية الهامة التي سبقت بها جميع الأقطار العربية في هذا المضمار .

### - ٣ -

وبعد هذه التفاصيل المتعلقة بقضية حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية ، انتقل إلى شرح أهم التغييرات والإصلاحات التي تناولت التعليم الثانوي .

إن محور هذه التغييرات والإصلاحات هو تنقيص مدة الدراسة الثانوية وجعلها ست سنوات عوضاً عن سبع .

إن هذه التدابير أثارت حفيظة واضعي النظام القديم ودعائه وحملتهم على انتقاد

اقتراحاتي بشدة متناهية ، ولذلك أرى من الضروري أن أوضح الملاحظات والأسباب التي دفعتني إلى اقتراح هذا الإصلاح .

من المعلوم أن مدة الدراسة الثانوية في سوريا كانت - حسب الخطط الموضوعية في عهد الانتداب - سبع سنوات ، بعد دراسة ابتدائية مدتها خمس سنوات ، في حين أن هذه المدة هي في مصر والعراق خمس سنوات بعد دراسة ابتدائية مدتها ست سنوات ، وفي تركيا ست سنوات بعد دراسة ابتدائية مدتها خمس سنوات . وإذا جمعنا سني الدراستين الابتدائية والثانوية معاً ، وجدنا أن الدراسة الثانوية تتم - بعد بدء الدراسة - في إحدى عشرة سنة ، في كل من مصر والعراق وتركيا ، وإذا استعرضنا المدة المقررة لذلك في مختلف الدول الأوروبية ، وجدنا أنها تنحصر أيضاً في إحدى عشرة سنة في كثير من البلاد مثل اسبانيا ورومانيا والدانمرك والبرازيل .

ومع كل ذلك نجد أن هذه الدراسة تستغرق اثني عشرة سنة في كل من سوريا ولبنان .

لماذا ؟ . . . هل من سبب مبرر لجعل مدة الدراسة الثانوية في سوريا ، أطول مما هي في مصر وتركيا ورومانيا وأسبانيا مثلاً ؟

بعد التفكير في الأمر ملياً ، توصلت إلى الحكم بأنه لا داعي إلى ذلك مطلقاً .

وللبرهنة على ذلك أتساءل أولاً : لماذا صارت مدة الدراسة الثانوية في سوريا سبع سنوات !

فإننا مهما توسعنا في الدرس ، ومهما تعمقنا في البحث لا نستطيع أن نجد جواباً على السؤال الآنف الذكر غير هذا الجواب .

كنت قلت - في بداية حديثي هذا ، إن سياسة الانتداب وضعت نظم المعارف في سوريا تحت سيطرة النظم الفرنسية ، وجعلتها خاضعة لتلك النظم .

وعليّ أن أتم ذلك القول الآن ، قائلاً : إن هذه السيطرة وصلت إلى أقصى مراتبها - وتجلت بأجلى مظاهرها - في الأمور المتعلقة بالتعليم الثانوي بوجه خاص .

فإن نظم الدراسة الثانوية في سوريا خضعت للنظم الفرنسية خضوعاً مطلقاً ، وقلدتها تقليداً أعمى ، دون أن تترك أي مجال للتبصر والتكيف أبداً .

إن نظرة واحدة إلى تشكيلات المدارس الثانوية ، تكفي للبرهنة على ذلك برهنة قاطعة .

إن تقسيم السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية إلى صفّي « الفلسفة » و



« الرياضيات » وتقسيم امتحانات البكالوريا التي تنهي هذه الدراسة إلى قسمين على أن يجري القسم الأول منها قبل السنة المذكورة والقسم الثاني منها بعد السنة المذكورة . . كل ذلك من الأمور التي يختص بها نظام التعليم الفرنسي وحده ، والتي لا مثيل لها في أي بلد من بلاد العالم ، باستثناء المستعمرات الفرنسية ، وسوريا ولبنان .

وإذا أردتم المزيد من البرهان على هذا التقليد الأعمى الذي ساد على نظام التعليم الثانوي بوجه خاص ، فإنني ألفت أنظاركم إلى كيفية تسمية الصفوف الثانوية - حسب النظام الموضوع في عهد الانتداب : فإن هذه التسمية تسير على خطة مخالفة لما هو معتاد ومألوف في بلادنا ، مخالفة كلية ، لأن السنة الأولى من الدراسة الثانوية تسمى باسم « الصف الخامس » . . وهكذا ، كلما صعد الطالب صفّاً في سلم الدراسة ، تفهقر مرتبة في سلم الأعداد ، إلى أن يصل - في السنة السادسة من الدراسة الثانوية إلى الصف الأول ، فيتقدم إلى امتحان القسم الأول من البكالوريا !

والأغرب من ذلك : أن هذه الخطة تختص بالدراسة الثانوية وحدها ، فلا تشمل لا الدراسة الابتدائية التي تسبقها ، ولا الدراسة العالية التي تعقبها :

لأن التلميذ الذي يبدأ - في المدرسة الابتدائية - من الصف الأول ، ثم يتدرج من هذا الصف إلى الثاني فالثالث ، فالرابع ، حسب ترتيب الأرقام المألوف ، إلى أن ينتهي من الدراسة الابتدائية ويبدأ الدراسة الثانوية ولكنه يجد نفسه هناك أمام نظام تسمية جديدة ، يخالف ما كان اعتاده مخالفة تامة : فيبدأ من الصف السادس ، ثم يسير متفهماً حتى الأول ، ثم يدخل السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية التي تبقى خارجة عن سلسلة الأرقام . غير أنه إذا واصل الدراسة في معهد عال ، عاد إلى النظام الطبيعي المألوف ، وبدأ من الصف الأول ، ثم انتقل منه إلى الثاني فالثالث .

هل يستطيع أحد أن يتصور خطة أغرب وأسخف من هذه الخطة ؟

وهل يحق لأحد أن يطلب دليلاً أقوى وأقطع من هذه الخطة السخيفة ، على أن « تقليد النظم الفرنسية » - في أمور المدارس الثانوية - كان من نوع « التقليد الأعمى » المجرد من كل « تفكير وتكييف » ؟

إن التقليد الأعمى ، مضر في كل الأحوال . غير أن أضرار هذا النوع من التقليد ، تزداد وتتضاعف بوجه خاص ، في مثل هذه الأحوال . لأن نظم الدراسة الثانوية الفرنسية ، من أشد نظم العالم تمسكاً بالتقاليد القديمة ، وأكثرها اتصالاً بالخصائص القومية ، وهي - لذلك - أقلها « صلاحية » للاقتباس والتقليد .

إن نظرة فاحصة إلى خصائص التعليم الثانوي في فرنسا تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان :

إن نظام التعليم الثانوي الفرنسي يمتاز باهتمامه الكبير باللغتين الميتين ، اليونانية واللاتينية ، ويتمسكه الشديد بما يعرف باسم « التعليم الكلاسيكي » .

لقد اعتاد الفرنسيون - منذ قرون عديدة - على اعتبار اللغتين المذكورتين من « المعارف الضرورية » لإجادة الإنشاء باللغة الفرنسية وفهم الأدب الفرنسي من جهة ، ولتثقيف العقول وتوسيع المدارك من جهة أخرى . واعتقدوا بأن الترجمة من هاتين اللغتين إلى الفرنسية - ومن الفرنسية إلى هاتين اللغتين - هي « أفضل وأفضل الرياضات الذهنية » التي تساعد على تكوين « الإنسان المثقف الحقيقي » . وهم - تحت تأثير هذا الاعتقاد - خصصوا وقتاً طويلاً لتعليم اللاتينية واليونانية ، بجانب تعليم اللغة الفرنسية والعلوم العصرية من جهة ، واللغات الأوروبية الحية من جهة أخرى .

أنا لا أود أن أبحث فيما إذا كان أنصار التعليم الكلاسيكي محقين أو غير محقين في اعتقادهم هذا ، غير أنني أرى من الضروري أن أشير إلى هذا الاعتقاد ، وأن ألفت الأنظار إلى أن « التأليف بين تعليم اللغتين المذكورتين وبين تعليم العلوم العصرية التي لا غنى عنها في الأحوال الحاضرة » ، هو من أهم القضايا التي يسعى لمعالجتها رجال التربية والتعليم في فرنسا . وأستطيع أن أقول : إن كل التغييرات والاصلاحات التي طرأت على نظام التعليم الثانوي هناك منذ نصف قرن ، حامت حول هذه القضية الأساسية بوجه عام .

ولكي ندرك أهمية المكانة التي يشغلها « تعليم اللغات الميتة » في النظام الفرنسي ، يجدر بنا أن نحسب مجموع الساعات المخصصة « لتعليم اللاتينية واليونانية » خلال الدراسة الثانوية الكلاسيكية : إن هذا المجموع يتجاوز « مجموع ساعات الدراسة » خلال سنة دراسية كاملة ، ونصف سنة دراسية !

ونستطيع أن نقول لذلك ؛ إن سنة ونصف سنة من السنوات السبع المخصصة للتعليم الثانوي في فرنسا ، تصرف في سبيل تعليم اللغتين المذكورتين .

وذلك يعني : أن المدارس الثانوية الفرنسية ، لو عدلت عن تعليم اللغتين المذكورتين ، لاستطاعت أن تتم تعليم كل ما بقي من مواد المنهاج - من أدب فرنسي ، ولغة أوروبية حية ، وعلوم اجتماعية وطبيعية ورياضية - خلال خمس سنوات ونصف سنة فقط .

في الواقع إن التعليم الكلاسيكي لم يبق المسيطر المطلق على التعليم الثانوي في



فرنسا . فقد اضطّر القوم - منذ أواخر القرن التاسع عشر - إلى إحداث فروع عديدة في المدارس الثانوية ، ونظموا مناهج البعض من هذه الفروع على أساس الاكتفاء بلغة مية واحدة ، ومناهج البعض الآخر على أساس الاستغناء عن اللغات المية ؛ ومع هذا كله ، بقي « التعليم الكلاسيكي » الذي يهتم باللاتينية واليونانية في وقت واحد - محتفظاً بمكانته العالية بين الناس . وهو لا يزال يعتبر - بين العائلات - من لوازم « الارستوقراطية الفكرية » ولا يزال يقوم مقام « المحور الأساسي » و « الموجّه الأصلي » في التعليم الثانوي .

وكان قد اقترح البعض - ممن يدعون إلى التعليم العصري الحديث - تنقيص مدة الدراسة الثانوية في هذا الفرع . غير أن هذا الاقتراح لم ينل استحسان رجال التربية والتعليم ، لملاحظتين أساسيتين :

قالوا ، أولاً : إن تنقيص مدة الدراسة الثانوية في الفرع العصري وحده ، يقلل من شأن هذا الفرع في نظر الناس ، ويوهمهم بأنه أقل منزلة وقيمة من الفرع الكلاسيكي ؛ وهذا مما يجب تجنبه على كل حال .

وقالوا ، ثانياً : إن تنقيص مدة الدراسة في أحد الفروع يغري الطلاب بالانتساب إليه ، ويقلل الرغبة في التعليم الكلاسيكي ، وذلك يضر « بالعبقريّة الفرنسية » الأصلية التي تقوم على التعليم الكلاسيكي القديم .

ولذلك كله نستطيع أن نؤكد أن مدة الدراسة الثانوية في فرنسا بقيت سبع سنوات ، بسبب تطلّبات التعليم الكلاسيكي ، الذي يفرض تعليم اللغتين اللاتينية واليونانية علاوة على سائر مواد الدراسة الثانوية .

إن الحقائق التي ذكرتها الآن ، لا تترك مجالاً للشك في الجواب الذي يجب أن يعطى على السؤال الذي كنت رسمته آنفاً : هل من داع لجعل مدة الدراسة الثانوية في سوريا ، أطول من ست سنوات ؟

بما أننا لا نحتاج إلى تخصيص وقت ما لتدريس اللاتينية واليونانية ، نستطيع أن نقول : إن ست سنوات تكفي - بالغاً ما بلغ الأمر - لإتمام الدراسة الثانوية ، حتى ولو سرنا على المناهج الفرنسية نفسها .

وأظن أن هذه الملاحظة وحدها تكفي للبرهنة على أنه لا مبرر منطقياً أبداً للتمسك بنظام السبع سنوات المعتاد في فرنسا ، والمفروض على سوريا في عهد الانتداب .

وفضلاً عن ذلك : يجب أن نلاحظ أن المناهج الفرنسية مشهورة في حد ذاتها

بكثرة المعلومات التي تلقوها على الطلاب ؛ كما أنها معروفة بالتوسع في التعليم الثانوي ، إلى حد ادخال بعض « العلوم والمباحث » التي تترك عادة إلى المدارس العالية ، في سائر البلاد الأوروبية والأمريكية ، ولا حاجة إلى القول : أنه يجب علينا أن نجرد مناهج الدراسة الثانوية من أمثال هذه المباحث والمعلومات ؛ ولا شك في أن هذا أيضاً يؤيد النتيجة التي كنا وصلنا إليها آنفاً . وبرهن على كفاية الست سنوات ، لإتمام الدراسة الثانوية ، وفقاً لما يقصد من هذه الدراسة في معظم البلاد الأوروبية والأمريكية .

لقد تكلمت خلال حديثي هذا ، على نظام التعليم الثانوي الفرنسي في حد ذاته . وقلت : إنه شديد التمسك بالتقاليد القديمة ؛ كما قلت إن مناهجه مشحونة بمعلومات غير مفيدة ؛ وقلت أخيراً : إن هذه المناهج تتضمن بعض الأبحاث التي تترك في سائر البلاد إلى الدراسات العالية .

وأرى من واجبي أن أصرح الآن ، أن كل ذلك لم يكن من الآراء الخاصة التي أقول بها أنا وحدي ؛ بل هي من الآراء التي يقول بها عدد كبير من رجال الفكر والتربية في فرنسا نفسها .

أنا لا أود أن أطيل هذا الحديث ، بذكر الأسماء والشواهد الكثيرة ، واكتفي بنقل بعض الآراء التي أبدأها « أميل دور كهايم » في هذه المواضيع .

من المعلوم أن دور كهايم يعتبر من أساطين الفكر في فرنسا ؛ إنه أسس مدرسة خاصة في علم الاجتماع ، وكان في الوقت نفسه أستاذاً للتربية ، وامتاز بوجه خاص في أبحاثه التربوية المستندة إلى النظرات الاجتماعية ، وقد نشر دور كهايم كتاباً يقع في مجلدين عن « تطور مذاهب التربية في فرنسا » .

ومما قاله في كتابه هذا : « إن التعليم الثانوي في فرنسا يجتاز منذ قرن أزمة خطيرة ، لم تصل إلى منتهاها بعد . وكل الناس يشعرون الآن بأن هذا التعليم لا يمكن أن يبقى كما هو ، ولكنهم لا يدركون ماذا سيكون ، وماذا يجب أن يكون ؟ وهذا هو السبب ، في توالي المحاولات الإصلاحية التي تقوم من وقت إلى آخر ، والتي تارة يتم بعضها بعضاً ، وطوراً يناقض بعضها البعض » .

ومما قاله دور كهايم في محل آخر من كتابه المذكور : « إن التعليم الثانوي في فرنسا ، مغمور بجو من البلبلة . وهو حائر بين ماضٍ أشرف على الموت ، وبين مستقبل لم يتعين بعد ولذلك لم يعد يظهر هذا التعليم آثار الحيوية التي كان يتمتع بها قبلاً » .

« إن الإيمان القديم بفضائل الآداب الكلاسيكية قد تزعزع بصورة نهائية » .

« إن الإيمان القديم قد زال . ولكنه لم يتكون بعد إيمان جديد يقوم مقام ذلك الإيمان القديم » .

ومن الأمور التي لاحظتها دور كهايم بحق ، ولفت إليها الأنظار باهتمام :

« إن أهم القوى الفكرية في فرنسا تكونت في معاهد التعليم الثانوي - التي كانت تعرف باسم Collège - منذ القرنين الرابع عشر والخامس عشر » .

« ومن الأمور الغريبة الخاصة بفرنسا وحدها ، أن التعليم الثانوي قد ابتلع كل حياة التعليم في البلاد ، طوال قسم كبير من التاريخ القومي . لأن التعليم العالي - بعد أن أوجد التعليم الثانوي ، تضاعف بسرعة ، ولم يعد إلى الحياة إلا بعد حرب السبعين . وأما التعليم الابتدائي فلم يلعب دوراً هاماً إلا في وقت متأخر جداً . ولهذا السبب ظل التعليم الثانوي يشغل المسرح بأجمعه ، خلال قسم كبير من حياة فرنسا الفكرية » .

وهنا ، أرى من المفيد أن أنقل كلمات دور كهايم بحروفها : « لقد لعب التعليم الثانوي في مجموع الحياة الاجتماعية في فرنسا دوراً خارقاً للعادة ، وخارجاً عن المألوف . وهذه حالة خاصة ببلادنا ، لا نجد ما يماثلها في أي بلد من بلاد العالم » .

وأظن أن هذه الكلمات ، تفسر لنا بوضوح : لماذا تتوسع المدارس الثانوية الفرنسية في مناهجها كل هذا التوسع ، مخالفة بذلك جميع بلاد العالم تقريباً .

وبعد إظهار هذه الحقائق الهامة ، أفلا يحق لي أن أسأل : كيف يجوز لسوريا أن تقتدي بفرنسا في هذا الأمر ؟

كيف يجوز لها أن تبقى متمسكة بالنظام الفرنسي في شؤون الدراسة الثانوية ، بعد أن تعرف أنه نظام شاذ ، ناتج عن عوامل تاريخية شاذة ؟

هذا ، ويجب عليّ أن أصرح في هذا المقام - منعاً لكل أنواع سوء التفاهم - بأنني لست من الذين ينكرون فوائد التعليم والثقيف ؛ أنا لست ممن يقولون « لا لزوم لتعليم شيء لا فائدة مباشرة منه » . غير أنني لست - في الوقت نفسه - من الذين يتوهمون أن التعليم المجرد يضمن الثقيف ، أو أن زيادة المعلومات تؤدي إلى توسيع المدارك على كل حال . بل أنا من الذين يقولون أن التعليم يساعد الثقيف والتربية الفكرية ضمن شروط معينة وإلى حد معين . ولهذا السبب ، أعتقد أن التعليم الذي لا يستجمع هذه الشروط - ويتعدى هذه الحدود - يكون مضيعة للأوقات والجهود . وأرى أن قليلاً من المعلومات التي تكتسب بأساليب تربوية سليمة ، هو أكثر فائدة للتربية العقلية من المعلومات الكثيرة التي تحشد في الأذهان ، بدون تفكير ولا حساب .

ولهذه الأسباب كلها : أعتقد أن ارجاع مدة الدراسة الثانوية إلى ست سنوات ، خطة حكيمة تماماً . إن هذه الخطة توفر على الطلاب سنة كاملة ، دون أن تعرضهم إلى خسارة شيء من التربية الفكرية التي يحتاجون إليها ، أو شيء من المعلومات الهامة التي يفتقرون إليها ، نظراً لما هو متعارف ومألوف في سائر أنحاء العالم .

وأعتقد اعتقاداً جازماً أن مدة الدراسة الثانوية ستبقى في هذه البلاد ست سنوات في المستقبل أيضاً .

وأظن ظناً قوياً ، بأن كلاً من مصر والعراق أيضاً ستجعل مدة الدراسة الثانوية ست سنوات ، في المستقبل القريب أو البعيد . وستصبح بذلك مدة التعليم الثانوي ، موحدة في جميع الأقطار العربية .

وبهذه المناسبة ، أود أن أعود قليلاً إلى الدراسة الابتدائية ، وأقول : أعتقد أن سوريا ستقدم - بعد مدة من الزمن - على زيادة مدة الدراسة الابتدائية ، فستجعلها ست سنوات عوضاً عن خمس<sup>(٥)</sup> .

أقول ذلك ، وأنا أعرف أن البعض سيحاولون اتجاذ قولي هذا حجة عليّ وسيقولون : لماذا أقدمت على تنقيص مدة الدراسة الثانوية ، ما دمت تقول بوجوب زيادة مدة الدراسة الابتدائية ؟ أما كان من الأجدر أن تترك الأمور على ما كانت عليها ، ما دمت تقول إن مجموع سني الدراسة الابتدائية والثانوية سيكون في المستقبل اثنتي عشرة سنة ، كما كان قبل الإصلاحات التي اقترحتها ؟

غير أنني لا أسلم بوجاهة هذه الملاحظات أبداً : لأن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهمة خاصة بها ، يجب أن تبقى نصب الأعين على الدوام . والتنظيم العلمي المعقول يستوجب إعطاء كل مرحلة من مراحل التعليم ما تستحقها من السنين ، بقطع النظر عن طول أو قصر السنين المخصصة للمرحلة التي تليها .

ومن المعلوم أن التعليم الابتدائي يهدف إلى تنشئة جميع أطفال الوطن ، سواء أكانوا ممن سيواصلون الدراسة أم ممن سينقطعون عنها ، وسواء أكانوا ممن سيلتحقون بالمدارس الثانوية أو ممن سيتسبون إلى المدارس المهنية .

ولهذه الأسباب ، أستطيع أنؤكد : أن تنقيص مدة الدراسة الثانوية شيء ، وتزيد مدة الدراسة الابتدائية شيء آخر ، واعتقادي بضرورة تزيد مدة الدراسة الابتدائية في المستقبل ، لا يناقض قط اعتقادي بضرورة تنقيص مدة الدراسة الثانوية في الحال .

---

(٥) وهذا ما تم فعلاً ، بموجب اتفاق الوحدة الثقافية العربية ، سنة ١٩٥٨ .



لقد توسعت في شرح هذه القضايا توسعاً كبيراً . لأنها كانت هدفاً لهجمات عنيفة ودعايات واسعة ، قام بها واضعو النظام القديم ، وحاولوا أن يخدعوا بواسطتها بعض الوطنيين الذين لم يتعمقوا في درس الحقائق درساً مجرداً عن الاعتيادات السابقة .

وبعد شرح هذه القضايا الأساسية ، لا أرى لزوماً إلى التكلم عن سائر الإصلاحات التي تضمنها قانون المعارف الجديد .  
غير أنني أرى من الضروري أن لا أختم حديثي هذا ، دون أن أشير إلى أهم هذه الإصلاحات بآجمعها .

وعليّ أن أصرح بأن أهم الغايات التي سعى لتحقيقها قانون المعارف الجديد هي : رفع الموانع وهدم الحواجز التي كانت أقامتها سياسة الانتداب بين سوريا وبين سائر الأقطار العربية ، في ميادين التربية والثقافة .

إن النظم الموضوعة في عهد الانتداب تتضمن كثيراً من الأحكام التي تؤدي إلى « انعزال سوريا عن سائر أقسام العالم العربي » من الوجهة الثقافية .

إن القانون الجديد ، ألغى جميع هذه الأحكام ؛ ورفع جميع تلك الموانع ، وهدم جميع تلك الحواجز ؛ وفضلاً عن ذلك حتم على وزارة المعارف أن تعنى بـ « تقوية الصلات الثقافية بين سوريا وشقيقاتها ، بغية تكوين ثقافة موحدة في جميع البلاد العربية » .

وأنا أعتقد أن هذا هو أهم الإصلاحات التي حققها القانون الجديد .

أقول ذلك بدون تردد وبكل تأكيد . لأنني من الذين يؤمنون بالوحدة العربية إيماناً عميقاً ، ومن الذين يقولون بوجوب العمل من أجلها عملاً متواصلاً ، دون توائٍ أو تخاذل .

إنني أعتقد جازماً ، بأن الوحدة العربية « ضرورية » لحفظ كيان الشعوب العربية . كما أعتقد أنها « طبيعية » بالنسبة إلى حياة الأمة العربية وتاريخها الطويل . فلا أشك أبداً في أنها ستتحقق يوماً من الأيام ، إن عاجلاً أو آجلاً .

لا أدري فيما إذا كان ما بقي لي من العمر سيسمح لي بادراك ذلك اليوم .

غير أنني أقول بكل إخلاص : إذا قدر لي أن أدرك اليوم الذي ستتحقق فيه الوحدة العربية ، سأعتبر نفسي أسعد الناس جميعاً . . . وسأنسى كل ما كابדתه من مشاق وآلام . . . وسأترك هذه الحياة ، راضياً مرتاحاً . . . كأنني لم أتعب أبداً ، ولم أشعر بذرة من الألم .





## الثقافة العربيّة

### وثقافة البحر الأبيض المتوسط(\*)

---

(\*) محاضرة ألقيت في النادي الثقافي العربي ببيروت ونشرت ، بين مجموعة مقالات ، في كتابي : آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة ، نعيد نشرها هنا لنفاد هذا الكتاب .



- ١ -

سيداتى وسادتى :

كلكم تعلمون بأن بعض الكتاب والمفكرين فى هذه المدينة أخذوا منذ مدة يكثرون من ذكر اسم البحر الأبيض المتوسط ، وينسبون إليه ثقافة خاصة وحضارة خاصة ، وصاروا يبنون على ذلك « نظرية ثقافية » جديدة ترمي إلى غاية سياسية صريحة .

ما هي قيمة هذه النظرية من الوجهة العلمية ؟ هل يوجد حقيقة شيء يستحق التسمية باسم « ثقافة البحر الأبيض المتوسط » أو « حضارة البحر الأبيض المتوسط » ؟ وإذا كان ذلك موجوداً حقيقة ، هل يستحق العناية والاهتمام ؟ وهل يترتب على أبناء هذا الجيل أن يلتفتوا إلى تلك الثقافة أو الحضارة ، وأن يتمسكوا بها ويعملوا لأجلها ؟

هذه هي المسائل التي وددت أن أتحدث إليكم عنها هذه الليلة .

إنني سأدرس هذه المسائل بنظرة علمية بحثية ، بقطع النظر عما يترتب عليها من نتائج سياسية ، وخطط عملية .

ولما كان البحث العلمي في أي موضوع كان ، يتطلب - قبل كل شيء - تحديد الموضوع تحديداً تاماً ، لا يترك مجالاً للالتباس والابهام ، أرى لزماً عليّ أن أتساءل أولاً : ماذا يقصد من تعبيرى ثقافة البحر الأبيض المتوسط وحضارة البحر الأبيض المتوسط ؟

إن الشطر الثاني من هذين التعبيرين - البحر الأبيض المتوسط - من أسماء

الاعلام التي تدل على شيء معين ومشخص ، وهو هذا البحر المعلوم الذي يتوسط العالم القديم ، ويقع بين قارات أوروبا وأفريقيا وآسيا ؛ هذا البحر الذي يمتد من هذا الساحل حتى جبل طارق من جهة ، وحتى الدردنيل والسويس من جهة أخرى . وهو محدود بحدود طبيعية من جميع الجهات ، فالمعنى المقصود منه لا يحتاج إلى التعريف والتوضيح .

غير أن الشطرين الأولين من هذين التعبيرين - أعني كلمتي « الثقافة » و « الحضارة » - هما من أسماء المعاني التي تدل على « مفهومات » ذهنية مجردة ، فلا تتحدد بحدود مادية ثابتة ، فتكون مطاطة بطبيعتها . ومن المعلوم أن أمثال هذه الكلمات ، قد تولد في أذهان المتكلمين والسامعين المختلفين معاني متباينة ؛ ولهذا السبب أنها تحتاج إلى تعريفات واضحة ، تبعد عن الأذهان جميع احتمالات الالتباس والابهام .

فلتحدد إذن المعاني المقصودة من الكلمتين المذكورتين :

إن كلمة الثقافة تستعمل الآن مقابلاً لكلمة الـ culture باللغة الفرنسية ، وأما كلمة الحضارة ، فهي تستعمل عادة مقابلاً لكلمة الـ civilisation في اللغة المذكورة .

فيجدر بنا - والحالة هذه - أن نرجع إلى ما يقال في تحديد هاتين الكلمتين ، لتثبيت المعاني المقصودة من كلمتي الثقافة والحضارة .

في الواقع أن كلمتي الـ culture و الـ civilisation ليستا من خصائص اللغة الفرنسية وحدها ، بل إنهما مستعملتان في اللغتين الانكليزية والألمانية أيضاً ، مع شيء من الفرق والاختلاف في اللفظ والمعنى . غير أنني أرجح أن أحصر بحثي في استعمال الفرنسيين وحدهم ، وأن أقبل التعريفات التي اتفق عليها هؤلاء بقطع النظر عن المعاني التي يقصدها منها غيرهم ؛ لأن فرنسا من دول البحر الأبيض المتوسط ، وهي المقصودة الأصلية من نظرية « ثقافة البحر الأبيض المتوسط » في حقيقة الحال ، فأعتقد أنني عندما أستند في هذا الشأن إلى آراء العلماء الفرنسيين أنفسهم ، أكون قد اخترت أقصر السبل لإنهاء البحث والنقاش بصورة مثمرة ، كما أنني أكون قد سلكت أدناها إلى ضمان الحياد الفكري خلال هذا البحث والنقاش .

فلنبحث إذن : ما هو المعنى المقصود من الثقافة والحضارة ، على رأي المفكرين الفرنسيين ؟

كان « مركز الأبحاث التركيبية » المؤسس في باريس ، - تحت إدارة المؤرخ المفكر المشهور « هانري بر » H. Berr - قد خصص - خلال سنة ١٩٣٠ - أسبوعاً

لدرس موضوع « الحضارة والثقافة » . وقد عرض خلال هذا الأسبوع ، خمسة من كبار الأساتذة آراءهم وأبحاثهم بتفصيلات وافية . وبعد ذلك ناقش العلماء الحاضرون هذه المعروضات مناقشة شاملة .

إنني سأستند على نتائج هذه الأبحاث والمناقشات لتحديد مفهومي الحضارة والثقافة :

إن كلمة civilisation الفرنسية ، استحدثت خلال النصف الأخير من القرن الثامن عشر : أول كتاب استعملها كان قد طبع سنة ١٧٦٦ ، وأول قاموس احتواها كان قد نشر سنة ١٧٩٨ . يظهر من ذلك أن عمر هذه الكلمة لم يبلغ القرنين بعد . إنها اشتقت من كلمة تعني « المدينة » ، واستعملت في بادئ الأمر للدلالة على عكس « البربرية والهمجية » ؛ وكان يفهم منها في الدرجة الأولى « الخصال المتولدة عن المعيشة في المدينة » ، وكان يظن أن هذه الخصال هي - من حيث الأساس - « الرقة واللفظ في المعاملة والمعاشرة » .

غير أن المعنى المفهوم من هذه الكلمة أخذ بعد ذلك يتوسع ويتطور شيئاً فشيئاً ، كلما توسعت وتطورت الأبحاث والمعلومات المتعلقة بخياة الأقاليم . وصار يفهم منها « تقدم البشر من الوجوه الخلقية والفكرية والاجتماعية بوجه عام » ثم رأى المفكرون من الضروري تجريد المعنى من فكرة « التقدم » النسبية - عملاً بمقتضيات النزعة العلمية - ، وصاروا يستعملون الكلمة المذكورة للدلالة على الحالة الاجتماعية بأوسع معانيها ، وأصبحوا الآن يقصدون منها « مجموع الخصائص التي تنجم عن الحياة الاجتماعية » . فيشمل مفهوم « الحضارة » بهذا الاعتبار جميع مآثر الحياة المادية والفكرية والخلقية عند الأقاليم ، من علوم وصناعات وعادات وتشكيلات .

وأما كلمة الـ culture فهي أقدم استعمالاً - وأطول حياة - من الكلمة الأنفة الذكر . إنها تدل - في حد ذاتها - على زراعة النباتات ، كما تعلمون ، ولكنها صارت تستعمل مجازاً للدلالة على ما يجري لتنمية الأفكار وترقية الآداب أيضاً . غير أن هذا المعنى المجازي ما كان يفهم إلا بوجود إضافة صريحة ، عندما يقال مثلاً culture de L'esprit أو culture des arts . وأما استعمال الكلمة بهذا المعنى - بدون إضافة وتصريح - فهو من الأمور التي شاعت في القرن الأخير فقط . فهذه الكلمة تدل الآن على « أساليب التفكير والتحسس والعمل » من جهة ، وعلى الأعمال التي تتضمن إصلاح وترقية هذه الأساليب من جهة أخرى .

تلاحظون من هذه التفاصيل : أن مفهوم الحضارة يتصل بمفهوم الثقافة اتصالاً وثيقاً . غير أنه - يكون بطبيعته - أوسع نطاقاً منه وأكثر شمولاً . لأن الثقافة تنحصر



بالأمور الذهنية والمعنوية وحدها ، في حين أن الحضارة تشمل الأمور المادية والوسائل المادية أيضاً .

هذا ، والحضارة تتمثل بأحسن الصور وأجلاها في العلوم والصنائع بوجه عام ، وأما الثقافة فتظهر بأجلى مظاهرها في اللغات والآداب بوجه خاص .

ولهذا السبب نجد أن الحضارة تكون بطبيعتها قابلة للانتقال من أمة إلى أخرى بسهولة ، وقابلة للانتشار بين الأمم بسرعة ، وأما الثقافة فتبقى خاصة بكل أمة على حدة ، وإن أثرت ثقافات الأمم المختلفة بعضها في بعض قليلاً أو كثيراً .

إن هذه الخصائص تظهر لنا بوضوح أكبر عندما تقارن العلوم بالآداب :

فإن العلوم لا تنتسب إلى أمة من الأمم ؛ لا يوجد علم خاص بالانكليز ، وآخر خاص بالألمان ؛ لا توجد هندسة روسية أو فرنسية ، ولا فلسفة يابانية أو أمريكية . والمكتسبات والمكتشفات العلمية تنتقل من بلد إلى بلد ، دون أن تحتاج إلى أي تحويل أو تكييف . فهي بهذا الاعتبار - بمثابة ثروة بشرية عامة ، معروضة على استفادة كل من يشاء .

والصناعات والمخترعات أيضاً لا تختلف عن ذلك كثيراً في هذا المضممار ، فإنها أيضاً قابلة للانتقال والانتشار بطبيعة الحال .

ولهذا السبب كثيراً ما نشاهد أن علماء الأمم المختلفة يتشاركون ويتعاونون في الاكتشافات والاختراعات ، تشاركاً مباشراً أو غير مباشر ، تعاوناً مقصوداً أو غير مقصود . إنهم كثيراً ما يتمم بعضهم أبحاث البعض الآخر - ويستفيدون من اكتشافات بعضهم البعض الآخر - وتقدم العلوم والصناعات ، إنما يتم بفضل تلاحق الجهود التي يبذلها العلماء والباحثون ، من مختلف الأمم في مختلف البلاد .

واسمحوا لي أن أذكر لكم مثلاً واحداً ، لإظهار هذا التلاحق إلى العيان : كلكم تعلمون أن اختراع التلغراف اللاسلكي قد تم على يد رجل ايطالي اسمه «ماركوني» . غير أن هذا الاختراع لم يتيسر في - حقيقة الحال - إلا بفضل سلسلة من اكتشافات واختراعات سابقة ، كان قد ساهم فيها علماء عديدون ، منتسبون إلى أمم مختلفة : يستند التلغراف اللاسلكي إلى الموجات الكهربائية التي تنتشر بدون أسلاك . وأما واضح « نظرية التموجات الكهربائية » فكان عالماً انكليزياً ، اسمه « كلارك ماكسويل » . غير أن إحداث وإظهار هذه الموجات الكهربائية بصورة فعلية ، قد تم على يد عالم ألماني هو « هرتز » .

إن الآلات والوسائط التي اخترعها واستعملها هرتز ، ما كانت تساعد على

إظهار الموجات الكهربائية إلا من مسافات قريبة جداً . ولكن اخترع بعد ذلك عالم أفرنسي - اسمه برانلي - آلة لاقطة تساعد على اظهار الموجات الهيرتزية ، من بعد عشرات الأمتار .

وفي الوقت نفسه أقدم عالم روسي - اسمه بوبوف - على إجراء تجارب علمية لدرس الكهربائية الجوية ؛ وربط الأجهزة التي استعملها لهذا الغرض بعمود مرتفع من السلك المعدني ، يساعد على جمع والتقاط الموجات الكهربائية المنتشرة في الجو بصورة طبيعية .

وأما ماركوني ، فقد قام بتركيب وتنظيم هذه المخترعات المختلفة . إنه جمع آلة الإرسال التي كان اخترعها هرتز الألماني ، مع آلة الالتقاط التي ابتكرها برانلي الأفرنسي مع العمود الهوائي الذي استعمله بوبوف الروسي . . وأوجد بذلك « التلغراف اللاسلكي » . مع العلم بأن البذرة الأصلية التي كانت أثارت هذه التجارب والأبحاث كانت من بنات تفكير ماكسويل الانكليزي .

ولا تظنوا أيها السيدات والسادة ، أن هذه حالة شاذة . بل أنها حالة عامة ، نستطيع أن نذكر لها كثيراً من الأمثال .

ولهذا السبب قلنا أن الحضارة لا تختص بأمة من الأمم بل تشمل - عادة - عدداً كبيراً من الأمم .

ويقول الأستاذ « مارسيل موس » وهو من أعظم علماء الاجتماع الذين لا يزالون على قيد الحياة من مدرسة « دوركهيم » الشهيرة في فرنسا - « إن الصفة الأصلية التي تميز الحضارة ، هي قابليتها للانتقال والانتشار بين الأمم » .

وأما الثقافة - فبعكس ذلك - تختص بكل أمة على حدة ، وترتبط قبل كل شيء وأكثر من كل شيء ، بلغة الأمة وأدبها . لأن اللغة ، واسطة التفكير ، فضلاً عن كونها واسطة لنقل الآراء والأفكار ولتبليغ الأحاسيس والانفعالات . وقد عبر العلماء عن عمل اللغة في تفكير الإنسان ، بقولهم : « التفكير بمثابة التكلم سراً ، والتكلم بمثابة التفكير جهراً » .

ومن الطبيعي - والحالة هذه - أن تختلف ثقافات الأمم باختلاف لغاتها وآدابها - في الدرجة الأولى .

في الواقع أن الثقافة في أمة من الأمم لا تبقى منعزلة عن غيرها انعزالاً تاماً ، كما أنها لا تستقل عن تأثير الحضارة استقلالاً مطلقاً . بل أنها تتأثر من الثقافات الأخرى ، كما تتأثر من تطورات الحضارة . غير أن ذلك لا يكون عن طريق الانتقال

المباشر ، بل يكون من طريق التأثير في النفوس تأثيراً باطنياً يؤدي إلى شيء من التغيير في أساليب التفكير والتحسس .

فالأمم تتميز بعضها عن بعض بثقافات خاصة ، وتتشرك بعضها مع بعض بحضارات عامة .

فالثقافة تكون - في حد ذاتها - قومية ، والحضارة تكون بطبيعتها أممية .

فالثقافات تكون خاصة بكل أمة على حدة ؛ وأما الحضارات فتكون شاملة لمجموعة من الأمم ومجموعات الأمم التي تشترك في حضارة من الحضارات ، قد تكون كبيرة وقد تكون صغيرة .

بعد أن وصلنا إلى هذه النتائج من أبحاثنا ، نستطيع أن نرجع إلى المسألة الأصلية ؛ فنسأل أولاً : هل توجد ثقافة يجوز تسميتها باسم « ثقافة البحر الأبيض المتوسط » ؟

والجواب على هذا السؤال ، يكون بكل تأكيد : لا !  
لأن الثقافة ، كما ظهر من الأبحاث التي سردتها آنفاً ، من الأمور المعنوية فلا تتبع الروابط الجغرافية ، ولا تتقيد بقيود المسافات .

لنقارن بين مدينتي مارسيليا وبرشلونة مثلاً : إن هاتين المدينتين تقعان على ساحل البحر الأبيض المتوسط ، وفي جهة واحدة من البحر المذكور . ولكنها تختلفان بعضهما عن بعض من حيث الثقافة اختلافاً بيناً . لأن مارسيليا من مدن الثقافة الفرنسية في حين أن برشلونة من مدن الثقافة الإسبانية . ولهذا السبب فإن مدينة مارسيليا أكثر شبهاً - من هذه الوجهة - بمدينة برست الواقعة على ساحل الاطلنطي ، من مدينة برشلونة الكائنة على ساحل الأبيض المتوسط . زد على ذلك ، فإن مارسيليا تعتبر - من حيث الثقافة - أكثر قرباً إلى بعض المدن الكندية الكائنة وراء المحيط الاطلنطي ، من جميع المدن الإسبانية القائمة على ساحل البحر المتوسط . ومدينة برشلونة الإسبانية نفسها تعتبر - من حيث الثقافة - أقرب إلى مكسيكو الكائنة في القارة الأمريكية ، من مدينة مارسيليا الكائنة على ساحل البحر المذكور .

إن هذه الحقيقة تظهر لنا بوضوح أكبر ، إذا قارنا الجزر اليونانية بسواحل الأناضول : من المعلوم أن البعض من الجزر اليونانية قريب جداً من السواحل المذكورة ، ولا يفصل عنها إلا بمضايق صغيرة ، ينزل عرضها في بعض المحلات إلى بضعة كيلومترات . وأما الفرق الثقافي الذي يميز سكنة هذه الجزر من سكنة تلك السواحل ، فهو كبير جداً ، كما هو معلوم لدى الجميع .

فالقول بوجود ثقافة تستحق التسمية باسم ثقافة البحر الأبيض المتوسط ، - أو بإمكان وجود مثل تلك الثقافة - مما لا يتفق مع الحقائق الراهنة بوجه من الوجوه .

وأما إذا نقلنا البحث إلى الحضارة، فتساءلنا : « هل توجد حضارة تستحق التسمية باسم حضارة البحر المتوسط ؟ » فالجواب على ذلك يكون : نعم . قد وجدت حضارة تستحق التسمية بهذا الاسم ، ولكن ذلك كان في الماضي ، إن تلك الحضارة كانت مرحلة من المراحل التي اجتازتها الحضارة العصرية التي تغمر العالم الآن ؛ إنها غابت في أغوار الماضي ، وتباعدت منا معنى ومادة ؛ فالالتفات إليها والعمل لها ، يكون بمثابة « الرجوع إلى الوراء » رجوعاً لا يجوز أن يرضى به أبناء هذا الجيل .

## - ٢ -

اسمحوا لي الآن أن أستعرض أهم المراحل التي اجتازتها الحضارة البشرية ، لكي أظهر منزلة « حضارة البحر المتوسط » بين المراحل المذكورة :

لقد بدأت الحضارات التاريخية على ضفاف الأنهر الكبيرة ودلتاواتها . فحضارات وادي الرافدين ووادي النيل التي تؤلف أقدم منابع الحضارة كانت من جملة هذه الحضارات النهرية .

ثم أخذت تتكون بعض الحضارات على سواحل بعض البحار ، وكانت سواحل البحر المتوسط من أخصب وأوفق البيئات لازدهار أمثال هذه الحضارات . والحضارات الفينيقية والايجية كانت من أقدم وأرقى هذه الحضارات البحرية .

وبعد ذلك نشأت وازدهرت الحضارة اليونانية ، مستفيدة من نتائج جميع هذه الحضارات القديمة ؛ وانتشرت على مختلف الجهات من سواحل البحر المتوسط ، كما أنها امتدت نحو الشرق ، إلى أن اتصلت بحضارة الهند .

واعقبها الحضارة الرومانية ، وبسطت نفوذها وسيطرتها على سواحل البحر المذكور ، فأصبحت بذلك حقيقة بالتسمية باسم « حضارة البحر الأبيض المتوسط » .

ثم قامت بعد ذلك ، الحضارة العربية الأخيرة ، وازدهرت فوق ديار الحضارة الرومانية السالفة الذكر . إنها امتدت امتداداً كبيراً نحو بعض البلاد الآسيوية ومع هذا ، لم تخرج - من حيث مراكزها الأساسية - عن نطاق حضارة البحر الأبيض المتوسط .

غير أن الأحوال تطورت تطوراً كبيراً وسريعاً ، منذ بزوغ عهد الانبعاث : فقد أخذت مراكز الحضارة الأساسية ، تتباعد شيئاً فشيئاً عن سواحل البحر المذكور ، إلى



أن استقرت تدريجياً في مختلف الأقسام الغربية من القارة الأوروبية منذ بداية القرون الأخيرة ، فلم يعد من المعقول - بعد هذا التطور الأساسي - الاستمرار على نسبة الحضارة إلى البحر المتوسط ، فصارت تسمى هذه الحضارة الجديدة باسم « الحضارة الغربية » أو « الحضارة الأوروبية » .

ولكن تطورات الأحوال لم تقف عند هذا الحد أيضاً . فإن هذه الحضارة الأوروبية ، أخذت تشع على القارة الأمريكية ، وتكوّن فيها مراكز حضارية جديدة . إن حضارة هذه القارة الجديدة ، ظلت مدة من الزمن تابعة إلى الحضارة الأوروبية . غير أنها أخذت بعد ذلك تلعب دوراً هاماً في ترقية هذه الحضارة ، إلى أن دخلت في عداد عواملها الأساسية . فأصبح عندئذ اسم « الحضارة الأوروبية » أو « الحضارة الغربية » أيضاً غير ملائم للتعبير عن الحضارة الجديدة تعبيراً صحيحاً . فقد رأى بعض المفكرين تسمية الحضارة - بعد وصولها إلى هذه المرحلة - باسم « الحضارة الأوقيانوسية » .

غير أن تطورات الأحوال استمرت بعد ذلك أيضاً بسرعة خارقة ، فانتشرت هذه الحضارة إلى سائر أقطار العالم . فلم يبق أي مبرر كان لنسبة الحضارة إلى قارة من القارات أو بحر من البحار ، فأصبح من الأوفق تسميتها باسم مجرد عن الدلالة المكانية . فوصلت الحضارة الآن إلى مرحلة صار معها من الضروري تسميتها باسم « الحضارة العصرية » أو « حضارة القرن العشرين » .

ويظهر من هذه النظرة السريعة ، أن حضارة البحر المتوسط ، هي مرحلة الحضارة التي كانت وصلت إليها البشرية ، قبل القرون الأخيرة ، وقبل الانقلابات العظيمة التي حدثت خلال هذه القرون . إنها بقيت وراءنا وأصبحت بعيدة عنا .

ويجب أن لا يغرب عن بالنا ، أن هذا البعد ، لا يمكن أن يقاس بعدد القرون التي مرت على المرحلة المذكورة . لأن هذه القرون - على قلة عددها - كانت مليئة بالتطورات السريعة والانقلابات الأساسية ، التي زادت الهوة بيننا وبينها زيادة هائلة .

ونحن نعيش الآن في عهد خارق السرعة ، أصبح الإنسان يشهد خلال حياته القصيرة ، من التطورات والانقلابات ما لم تره البشرية - في سالف العصور - خلال سلسلة طويلة من الأجيال .

ويجب علينا أن لا ننسى أن حضارة البحر المتوسط - التي ذكرناها آنفاً - ما كانت تعرف شيئاً عن الميكروسكوب والتلسكوب والتلغراف والتلفون ، ولا عن الفوسفور والبتزين والألومنيوم والراديوم والنايلون . إنها لم تتمتع بخدمات البواخر والقطارات والسيارات والطائرات ، كما أنها لم تشهد شيئاً عن الحركات العلمية والفكرية التي



انتجت هذه الاختراعات ، ولا التي نتجت منها . ولم تدرك شيئاً عن الانقلابات الاجتماعية التي رافقت هذه الحركات أو أعقبتها .

ولهذه الأسباب كلها نستطيع أن نؤكد أن حضارة البحر الأبيض المتوسط ، كانت قاصرة وهزيلة جداً بالنسبة إلى الحضارة التي تعاصرها الآن . ونستطيع أن نقول - لذلك - بدون تردد ، إن توجيه الأنظار إلى تلك الحضارة ، يكون بمثابة الدعوة إلى حركة ارتجاعية صريحة .

لا ريب في أنها كانت راقية جداً بالنسبة إلى زمانها ، وكانت تحتوي على عناصر ثمينة جداً بالنسبة إلى سابقاتها ، غير أنه مما لا ريب فيه أيضاً ، أن كل ما كان فيها من قوة الانتاج والاثمار ، قد اندمج في الحضارة الغربية ، وأصبح من أجزائها الأصلية ؛ فلم يبق ثمة حاجة للرجوع إليها ، ومحاولة الاستفادة منها .

إننا نعيش في القرن العشرين ، فيجب علينا أن نبذل كل ما في استطاعتنا لاقتباس حضارة هذا القرن ، بأرقى أشكالها ، ومن أقوى مراكزها ، ومن أحسن مصادرها . . دون أن نقصر أنظارنا على آفاق البحر الأبيض المتوسط .

ويجب علينا أن لا ننسى أن هذا البحر لم يعد « الوحيد » ولا « المركز الرئيسي » للحضارة الراقية ، كما كان في سالف الأزمان .

كما يجب علينا أن نلاحظ أن وسائل المواصلات بين مختلف البلدان تطورت منذ قرن تطوراً هائلاً ، ولم يبق معه خطورة كبيرة للاعتبارات الجغرافية التي كانت تحدد آفاق نظر أسلافنا . والموانئ الجوية التي أنشئت في مختلف أنحاء العالم - والتي لا تزال تتوسع وتزداد سنة فسنة بل يوماً فيوماً - صارت تنافس الموانئ البحرية في كثير من الأمور ، فصار الجو يلعب في حياة الأقاليم وعلاقاتها دوراً فعالاً ، أهم بكثير من الدور الذي كانت تلعبه البحار في الأزمنة الماضية .

لا ننس أننا الآن نستطيع أن نذهب إلى القاهرة في مدة أقصر من المدة التي كان يقضيها أسلافنا للوصول إلى عاليه . ونستطيع أن ننقل إلى بغداد في مدة أقل من التي كانت ضرورية للوصول إلى صوفر ؛ حتى أننا نستطيع أن نذهب إلى أمريكا ، في مدة لا تزيد على المدة التي كانوا يقضونها للسفر إلى دمشق الشام . والمدة التي كان يقضيها أسلافنا لقطع البحر المتوسط طويلاً تكفي الآن للطواف حول الكرة الأرضية مرات عديدة . وزد على ذلك كله ، أننا أصبحنا الآن نستطيع أن نسمع الأصوات التي تصدر من جميع أنحاء العالم - من نيويورك ، ولندن ، وبراغافيل ، وموسكو ، ودلهي ، وطوكيو - في وقت واحد وفي لحظة واحدة .

فمن يسعى ويدعو في هذه الأيام إلى توقيف أنظار أبناء هذه البلاد ، على شواطئ البحر المتوسط - بالرغم من هذه التطورات الأساسية التي شرحتها - يكون قد بقي بعيداً جداً عن تفهم روح العصر ، وعن تقدير ماهية الحضارة .

### - ٣ -

وهنا أرى من المفيد أن انتقل قليلاً من أبحاث الحضارة ، إلى ميادين التجارة ، لألفت الأنظار إلى الخطط التي يتبعها التجار في هذا المضمار :

كلكم تعلمون أن التجار ، عندما يفكرون في استيراد البضائع ، لا يوجهون أنظارهم إلى قطر واحد على وجه الانحصار . بل إنهم يبحثون عن البضائع التي يحتاجون إليها ، في جميع أسواق العالم ، بدون استثناء . إنهم لا يقصرون معاملاتهم ببلاد البحر المتوسط ، مثلاً ، بل يوسعونها حتى أقصى الشرق من جهة ، وأقصى الغرب من جهة أخرى . وإذا ما حدث - في بعض الأحيان - ما يضطر البلاد إلى تحديد نطاق هذه المعاملات ، يعتبرون ذلك من الكوارث الاقتصادية والتجارية ، ويتمنون بكل قواهم زوال تلك الظروف الطارئة ، لتحرير التجارة من ربطة الانحصار .

أفلا يجدر برجال الفكر في هذه البلاد ، أن يقتدوا بهؤلاء التجار في هذا المضمار ؟

وما دمت قد تطرقت إلى التجارة - وضربت لكم مثلاً بها - ، اسمحوا لي أن أخطو في هذا الطريق بضع خطوات أخرى :

كلكم تعلمون أن البضائع التي يستوردها التجار من خارج البلاد كثيرة ومتنوعة جداً .

والبعض منها مما يستعمل مباشرة ؛ دون تعديل أو تكييف ، مثل الجوارب والفانيلات .

ولكن البعض الآخر مما لا يستعمل إلا بعد أعمال إضافية خاصة ، يقوم بها أهل البلاد . مثل الأقمشة التي يفصلها ويخيطها الخياطون في الأسواق وربات المنازل في الدور ، لصنع الملابس المختلفة حسب حاجات الناس ورغباتهم ، مع مراعاة عاداتهم وأذواقهم .

وهناك صنف آخر ، مما لا يستعمل إلا كآلة وواسطة للأعمال المختلفة ، مثل المطرقة والمنشار والكماشة التي يستعين بها النجارون لصنع الأشياء والمنجورات

المتنوعة . . ومثل المكائن الزراعية التي يستخدمها الفلاحون لحرث الأرض وحصاد المزروعات .

ولا أراني في حاجة إلى القول : أن التقدم الاقتصادي يتطلب الاقلال من استيراد النوع الأول من البضائع والإكثار من النوع الأخير منها .

إني أرى أن الاقتباس في ميادين الحضارة ، لا يخلو من الشبه بالاستيراد في عالم التجارة .

إني لا أجهل بأن هناك فرقاً جوهرياً بين استيراد البضائع واقتباس العلوم . لأن الاستيراد لا يتم إلا مقابل تصدير نقود أو بضائع أخرى ، في حين أن الاقتباس لا يحتاج إلى عوض ، ولا يتعرض إلى ما يسمى باسم الاستهلاك ، كما أن عالم العلم والحضارة لا يعرف شيئاً يشبه « الميزان التجاري » الذي يشغل بال رجال الاقتصاد ويسترعي اهتمامهم على الدوام .

ومع كل هذا ، أرى أنني لا أكون من المخطئين إذا قلت : إن الاقتباس - مثل الاستيراد - يجب أن لا يقتصر على « المنتجات » وحدها ، بل يجب أن يشمل - بوجه خاص - « طرائق الإنتاج » أيضاً . فلا يجوز لنا أن نكتفي باقتباس العلوم والصنائع نفسها ، بل يجب علينا أن نسعى إلى استمثال « طرائق البحث والعمل » التي تضمن « الإنتاج والابتكار » فيها أيضاً .

إننا بهذه الصورة - وبهذه الصورة وحدها ، نكون قد استمثلنا الحضارة العصرية استمثالاً حقيقياً . وبهذه الصورة ، وبهذه الصورة وحدها نكون قد دخلنا في عداد « الأعضاء العاملين في حضارة القرن العشرين » .

تلاحظون ، أيها السيدات والسادة ، بأنني أدعو إلى الاقتباس ، وأقول بضرورة الاقتباس وأعتقد بأن « الاقتباس » بأوسع وأتم معانيه هو السبيل الوحيد للحاق بقافلة الحضارة التي سبقتنا وتباعدت عنا كثيراً .

غير أنني أرجو أن تلاحظوا في الوقت نفسه بأنني حصرت هذا الاقتباس بالحضارة وحدها ، ولم أجعله شاملاً للثقافة أيضاً . لأن الثقافة - كما قلت قبلاً - لم تكن من الأمور التي يمكن اقتباسها ونقلها من الخارج نقلاً ، بل هي من الأمور التي لا بد من تكوينها في النفوس تكويناً .

ولا أود أن أقول بذلك ، إننا لا نستطيع أن نستفيد من ثقافات الأمم الأخرى

بوجه من الوجوه . إنما أقول : إن كل ما نعمله في هذا السبيل يجب أن لا يخرج عن نطاق الأعمال التي يقوم بها الزارعون لتنمية النباتات وتكثيرها .

إذ من المعلوم أن النباتات تعيش وتنمو وتتكاثر بفضل « أفاعيل داخلية » خاصة بها . وأما النور والمطر والسماذ ، وجميع أنواع الأعمال الزراعية ، فهي بمثابة وسائط وعوامل خارجية ، تساعد على إثارة هذه الأفاعيل الداخلية وتوجيهها وتقويتها .

واسمحوا لي أن أعود هنا أيضاً إلى قضايا الاستيراد ، التي تكلمت عنها قبلاً : تعلمون بأننا نستورد - أحياناً - في جملة ما نستورده من البلاد الأخرى بعض البذور والفسائل والأغراس . إننا نزرعها في حقولنا ، ونغرسها في حدائقنا ونطعم بها أشجارنا وأزهارنا . . . ثم نأخذ من هذه المزروعات والمغروسات ، بذوراً وفسائل جديدة ، نستعملها لتكثير أنواعها دون أن نحتاج إلى استيراد بذور وأغراس من نوعها مرة أخرى .

وكلكم تعلمون أن من بين الأزهار والأشجار المنتشرة في حدائق هذه البلاد عدداً غير قليل من التي أتت من الخارج فيما مضى في حالة بذور وأغراس . إنها تكاثرت وتأقلمت في هذه البلاد ، وغدت من نباتاتها ، وأصبح شأنها شأن سائر النباتات الأصلية التي لا نعرف شيئاً كثيراً عن منشأها .

إنها تعتبر الآن من نباتات هذه البلاد وإن كانت متحدرة من بذور وأصول أتت من الخارج في سالف الأزمان .

إن قصة هذه الأزهار والأشجار ؛ تمثل في نظري قصة الثقافة وثمار الثقافة أحسن تمثيل .

إنني شبهت الثقافة - من هذه الوجوه - بالأزهار والأشجار التي تنمو في البلاد . وإذا أردت الاسترسال في سبيل التشبيه والتمثيل وجب عليّ أن أقول : إن اللغة بمثابة التراب الذي يحتضن البذور والجذور ويغذي الأزهار والأشجار .

ولما كانت لغة هذه البلاد عربية ، فإن ثقافتها أيضاً ستكون عربية ، وستشترك هذه البلاد في أمور الثقافة مع سائر البلاد العربية ، لا مع أقطار البحر المتوسط .

وسيساهم أبناء هذه السواحل وهذه الجبال - مع أبناء سائر الأقطار العربية - في تكوين ثقافة عربية راقية ، تنمو وتزدهر سنة عن سنة ، مغمورة بأنوار العلوم العصرية وفيوض الحضارة العالمية .

إنني أعتقد أن ذلك سيتم حتماً ، على الرغم من جميع الجهود التي قد يبذلها البعض ؛ في سبيل توقيف هذا التيار العام ومعاكسة هذا التطور الطبيعي .  
إنني أجزم بذلك . كما أجزم أن الشمس ستشرق غداً صباحاً من هذه المدينة ، وأن الطقس سيزداد حرارة في الشهور القادمة ، وأن الأشجار التي نراها في الحدائق ستورق وتثمر . . . وفق طبائعها المعلومة .



## الاعمال القومية لساطع الحصري

طبعة خاصة يصدرها

مركز دراسات الوحدة العربية

- ١ - آراء واحاديث في الوطنية والقومية
- ٢ - احاديث في التربية والاجتماع
- ٣ - صفحات من الماضي القريب
- ٤ - العروبة بين دعائها ومعارضها
- ٥ - محاضرات في نشوء الفكرة القومية
- ٦ - آراء واحاديث في العلم والاخلاق والثقافة
- ٧ - آراء واحاديث في القومية العربية
- ٨ - آراء واحاديث في التاريخ والاجتماع
- ٩ - العروبة اولاً
- ١٠ - دفاع عن العروبة
- ١١ - في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية
- ١٢ - حول الوحدة الثقافية العربية
- ١٣ - ما هي القومية
- ١٤ - حول القومية العربية
- ١٥ - الاقليمية جذورها وبذورها
- ١٦ - ثقافتنا في جامعة الدول العربية
- ١٧ - ابحاث مختارة في القومية العربية



## ابو خلدون ساطع الحصري

- ولد في صنعاء اليمن عام ١٨٧٩ . وهو من عائلة عربية اصلها من الحجاز وقدمت الى حلب في القرن التاسع الهجري
- عمل في السلك الاداري العثماني في البلقان حيث درس على الطبيعة نشوء القوميات البلقانية قبل الحرب العالمية الاولى
- التحق بالملك فيصل الاول واصبح وزيراً للمعارف في الحكم الفيصلي بدمشق
- فاض الجنرال غورو قبيل معركة ميسلون
- خرج من سوريا مع الملك فيصل الاول، والتحق به بعد ذلك في العراق حيث تولى شؤون المعارف والثقافة
- جُرد من جنسيته العراقية وأخرج من العراق عام ١٩٤١ ، وذلك لتأييده للجانب العراقي في الحرب العراقية - البريطانية
- عمل مستشاراً للجنة الثقافية في جامعة الدول العربية
- أسس معهد الدراسات العربية العالية في القاهرة عام ١٩٥٣ واصبح مديراً له، والذي سمي فيما بعد معهد البحوث والدراسات العربية
- توفي في بغداد عام ١٩٦٨ ودفن في مقبرة الامام الاعظم .

## الطبعة الثانية

## مركز دراسات الوحدة العربية

بناية « سادات تاور » شارع ليون  
ص . ب : ٦٠٠١ - ١١٣ - بيروت - لبنان  
تلفون : ٨٠١٥٨٢ - ٨٠١٥٨٧ - ٨٠٢٢٣٤  
برقياً : « مرعبي »  
تلكس : ٢٣١١٤ مارابي

20 DEC 1998

او مايعادها